



**You have downloaded a document from  
RE-BUS  
repository of the University of Silesia in Katowice**

**Title:** Postawa twórcza a hierarchia wartości młodego pokolenia

**Author:** Magdalena Kleszcz

**Citation style:** Kleszcz Magdalena. (2011). Postawa twórcza a hierarchia wartości młodego pokolenia. Katowice : Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego.



Uznanie autorstwa - Użycie niekomercyjne - Bez utworów zależnych Polska - Licencja ta zezwala na rozpowszechnianie, przedstawianie i wykonywanie utworu jedynie w celach niekomercyjnych oraz pod warunkiem zachowania go w oryginalnej postaci (nie tworzenia utworów zależnych).



UNIWERSYTET ŚLĄSKI  
W KATOWICACH



Biblioteka  
Uniwersytetu Śląskiego



Ministerstwo Nauki  
i Szkolnictwa Wyższego

Magdalena Kleszcz



# Postawa twórcza a hierarchia wartości młodego pokolenia

Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego



Katowice 2011



## Postawa twórcza a hierarchia wartości młodego pokolenia



NR 2858

Magdalena Kleszcz

# Postawa twórcza a hierarchia wartości młodego pokolenia

Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego  
Katowice 2011



Redaktor serii: Pedagogika  
Anna Nowak

Recenzent  
Dorota Turska

Publikacja będzie dostępna — po wyczerpaniu nakładu — w wersji internetowej:

Śląska Biblioteka Cyfrowa  
[www.sbc.org.pl](http://www.sbc.org.pl)

Redaktor: Barbara Malska  
Projektant okładki: Małgorzata Pleśniar  
Redaktor techniczny: Barbara Arenhövel  
Korektor: Lidia Szumigała

Copyright © 2011 by  
Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego  
Wszelkie prawa zastrzeżone

ISSN 0208-6336  
ISBN 978-83-226-2002-1

Wydawca  
Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego  
ul. Bankowa 12B, 40-007 Katowice  
[www.wydawnictwo.us.edu.pl](http://www.wydawnictwo.us.edu.pl)  
e-mail: [wydawus@us.edu.pl](mailto:wydawus@us.edu.pl)

---

Wydanie I. Ark. druk. 8,0. Ark. wyd. 9,5. Papier offset. kl. III,  
90 g Cena 12 zł (+ VAT)

---

Łamanie: Pracownia Składu Komputerowego  
Wydawnictwa Uniwersytetu Śląskiego  
Druk i oprawa: PPHU TOTEM s.c., M. Rejnowski, J. Zamiara  
ul. Jacewska 89, 88-100 Inowrocław

# Spis treści

<b>Wstęp</b> . . . . .	7
<b>1. Problematyka twórczości i postawy twórczej</b> . . . . .	11
1.1. Rozważania wokół pojęcia „twórczość” . . . . .	11
1.2. Postawa twórcza w kontekście psychologicznych teorii postaw . .	16
1.3. Twórczość a konformizm i nonkonformizm . . . . .	27
<b>2. Pojęcie i teorie wartości w naukach społecznych</b> . . . . .	33
2.1. Problematyka wartości w ujęciu filozoficznym . . . . .	33
2.2. Pojęcie wartości w socjologii . . . . .	36
2.3. Wartości w psychologii . . . . .	38
2.4. Pedagogika wobec wartości . . . . .	40
2.5. Milтона Rokeacha teoria wartości . . . . .	43
<b>3. System wartości młodego pokolenia w kontekście przemian społeczno-kulturowych</b> . . . . .	49
3.1. Postawy młodzieży wobec wartości na tle współczesnych badań .	51
3.2. Dorastanie a kryzys w wartościowaniu . . . . .	59
<b>4. Metodologia badań własnych</b> . . . . .	66
4.1. Założenia teoretyczne . . . . .	66
4.2. Przedmiot oraz cele badań . . . . .	70
4.3. Problemy badawcze . . . . .	71
4.4. Hipotezy badawcze . . . . .	72
4.5. Zmienne i ich operacjonalizacja . . . . .	72
4.6. Narzędzia badawcze . . . . .	73
4.6.1. Stanisława Popka Kwestionariusz Twórczego Zachowania KANH w wersji dla uczniów . . . . .	73
4.6.2. Piotra Brzozowskiego Skala Wartości (SW) — polska adaptacja Value Survey Milтона Rokeacha . . . . .	74



4.7. Charakterystyka badanej grupy i organizacja badań . . . . .	75
4.8. Kierunki analizy statystycznej . . . . .	76
<b>5. Analiza i prezentacja wyników . . . . .</b>	<b>77</b>
5.1. Statystyczny opis uzyskanych wyników . . . . .	77
5.1.1. Wartości zmiennych niezależnych ubocznych . . . . .	77
5.1.2. Postawa twórcza/odtwórcza badanych kwestionariuszem KANH . . . . .	78
5.1.3. Preferencje wartości wśród badanej młodzieży . . . . .	82
5.2. Statystyczna weryfikacja postawionych hipotez . . . . .	84
5.2.1. Związek między postawą twórczą/odtwórczą a hierarchią wartości młodzieży . . . . .	84
5.2.2. Zróżnicowanie postawy twórczej ze względu na płeć i etap kształcenia . . . . .	90
5.2.3. Zróżnicowanie preferencji wartości ze względu na płeć i etap kształcenia . . . . .	93
<b>6. Interpretacja wyników . . . . .</b>	<b>103</b>
6.1. Postawa twórcza/odtwórcza osób badanych w świetle badań kwestionariuszem KANH . . . . .	103
6.2. Preferencje wartości w grupie badanej młodzieży . . . . .	105
6.3. Preferencje wartości młodzieży z wysokim wynikiem w skali heurystyki . . . . .	107
6.4. Postawa twórcza/odtwórcza a płeć i etap kształcenia młodzieży . . . . .	108
6.5. Preferencje wartości a płeć i etap kształcenia młodzieży . . . . .	110
<b>Podsumowanie . . . . .</b>	<b>112</b>
<b>Bibliografia . . . . .</b>	<b>116</b>
Summary . . . . .	125
Zusammenfassung . . . . .	127

## Wstęp

Problematyka twórczości od kilkudziesięciu lat budzi ogromne zainteresowanie przedstawicieli dyscyplin naukowych i artystycznych. Rozszerzenie jej zakresu objęło nie tylko wyniki działalności twórczej, lecz również ludzkie charaktery, postawy, zdolności, a przede wszystkim procesy powodujące niebagatelne zmiany w świadomości społecznej, w stanie kultury, nauki, techniki, a także w codziennym życiu (POPEK S., 2001). Dający się zaobserwować od kilku lat wzrost zainteresowania tą tematyką wynika przede wszystkim ze zmian, jakie dokonują się w otaczającej nas rzeczywistości. Wychowanie do twórczości, wychowanie ku przyszłości, wychowanie antycypacyjne to koncepcje wyrażające intencje człowieka, który potrafi kształtować rzeczywistość w sposób twórczy.

Na pojęcie twórczości można spojrzeć dwojako. W pierwszym ujęciu twórczość traktuje się jako kreowanie czegoś nowego, czegoś, co inni mogą zobaczyć bądź usłyszeć, jak np. obraz, rzeźba, symfonia, utwór poetycki, powieść, w drugim zaś mówi się o twórczości jako postawie, która jest warunkiem jakiegokolwiek twórczości w pierwszym znaczeniu, ale którą można prezentować nawet wówczas, gdy nie zostaje stworzone nic nowego w świecie rzeczy (MALICKA M., 1989).

Postawy twórcze przejawiają się w dostrzeganiu problemów wymagających rozwiązania, w pozytywnym ustosunkowaniu się do tego typu problemów oraz w gotowości i umiejętności ich rozwiązywania. Obecnie uważa się, że czynności twórcze jednostek warunkowane są przez specyficzne cechy osobowości. Zakłada się przy tym, że postawa twórcza jest jednym z czynników determinujących zmiany w systemie poznawczym, które prowadzą do pojawienia się specyficznych wartości. Może również warunkować skłonność do ustalania wewnętrznych kryteriów aksjologicznych. Niezwykle istotne jest także poszukiwanie relacji pomiędzy postawą twórczą a preferowanymi przez współczesną młodzież

wartościami. Podjęcie tej problematyki badań wynika z przekonania, że relacje pomiędzy systemem wartości i twórczością dotyczą wielu wymiarów funkcjonowania jednostki. Wartości moderują działania twórcze, a podstawowym determinantem aktywności twórczej jest motywacja sensu wyznaczonego przez waloryzację wartości. Poprzez twórcze działanie człowiek ustosunkowuje się do wartości, wyraża je i urealnia (TYCHMANOWICZ A., 2004).

Dyskusje nad wartościami stanowią dziś integralną część naukowych dociekań, szczególnie w ramach nauk humanistycznych. Problematyka wartości, ich preferencji i sposobu realizacji jest niezwykle istotna. Nie tylko należy do wyjątkowo interesujących zagadnień psychologicznych, ale faktycznie dotyczy najgłębszych ludzkich dylematów. Szczególnie istotna staje się wtedy, gdy człowiek stawia sobie pytanie o cel i sens swego życia i działania. Poszukiwanie odpowiedzi na te pytania, a także podejmowanie prób realizacji wybranych przez jednostkę celów i kierunków dążeń zależy w dużym stopniu od preferowanych przez nią wartości.

Hierarchia wartości jest podstawą rozwoju młodego człowieka. Uznawane przez młodzież wartości wyznaczają jej postępowanie, zachowanie. Staje się to szczególnie istotne w okresie głębokich przemian, w czasie tworzenia się nowego ładu społecznego, a wraz z tym nowego modelu osobowości człowieka.

Obszar badań nad wartościami młodzieży jest prawie tak rozległy jak problematyka postaw twórczych. Od wielu lat tematyka ta podejmowana jest w ramach różnych dyscyplin, głównie psychologii, socjologii i pedagogiki. Najczęściej są to badania diagnostyczne. Rzadko jednak spotyka się badania zatrzymujące się na czynnikach osobowościowych warunkujących czy wyznaczających określone preferencje aksjologiczne, orientacje czy systemy wartości. Dlatego też teza o zależności systemów wartości od postaw twórczych okazała się bardzo trudna do weryfikacji ze względu na swą oryginalność, złożoność oraz wieloaspektowość.

Jak słusznie zauważa Mirosław SZYMAŃSKI (1998), badania systemu wartości uwzględniają wielorakie aspekty teoretyczne i praktyczne, zwłaszcza w pracy wychowawczej gimnazjum i liceum. W tym kontekście szczególnego znaczenia nabiera przeprowadzona na potrzeby niniejszej pracy diagnoza wartości odczuwalnych i uznawanych przez młodzież szkół gimnazjalnych i pogimnazjalnych. Ukazują one — jak w zwierciadle — spełnianie się lub załamywanie podstawowych założeń polityki społecznej, oświatowej oraz szeroko pojętego wychowania. Wiedza, mądrość życiowa, moralność młodego pokolenia są najbardziej wyrazistymi wskaźnikami trafności lub nietrafności, prawidłowości lub nieprawidłowości, skuteczności lub nieskuteczności oddziaływań szkoły, rodziny czy całego społeczeństwa.

Zagadnienia dotyczące współzależności systemu aksjologicznego z postawą twórczą młodzieży gimnazjalnej i licealnej to obszar interesujący zarówno od strony teoretycznej, jak i praktycznej. Związek wartości z ogólnie pojętą postawą życiową sygnalizowany jest od dość dawna na gruncie filozofii, etyki czy estetyki (wartości i postawy estetyczne), natomiast poszukiwanie punktów stycznych pomiędzy postawami i wartościami na gruncie nauk pedagogicznych jest zagadnieniem nowym i słabo rozpoznany empirycznie, zwłaszcza gdy dotyczy okresu kształtowania się osobowości dorastającej młodzieży. Możliwie pełne rozpoznanie i zrozumienie uznawanych przez młodzież wartości wydaje się dostatecznie ważne i uzasadnione, gdyż niewątpliwie pozwoli na wyraźne określenie kierunku jej dążeń, celów i preferencji. Wydaje się również, że badania wartości są przydatne zarówno w teorii, jak i w praktyce wychowawczej, ponieważ poznając ich specyfikę i uwarunkowania, można lepiej zrozumieć czynniki kształtujące procesy ich powstawania, a także wykorzystywać wiedzę na ten temat do rozwiązywania skomplikowanych problemów dotyczących życia człowieka (SZTUMSKI J., SZTUMSKA B., 2002).

Diagnoza stanu świadomości w sferze preferowanych przez młodzież waloryzacji wartości to cenny materiał dla pedagogów, rodziców i wychowawców. Szczególnie w okresie dokonujących się przemian, wciąż na nowo stawianych wymagań i coraz odważniejszych wyzwań stojących przed młodym człowiekiem i jego wychowawcą.

Wychodząc z założenia, że zrozumienie akceptowanych wartości ludzkich jest niezbędne dla poznania i określenia natury człowieka, za zasadną można uznać próbę diagnozy postawy twórczej młodzieży gimnazjalnej i licealnej oraz preferowanych przez nią wartości.

Prezentowana praca wpisuje się w powszechnie aprobowany interdyscyplinarny nurt ujmowania i badania zagadnień dotyczących hierarchizowania wartości wśród uzdolnionej twórczo młodzieży. W jej ramach próbowano przede wszystkim skupić się na ustaleniu zależności pomiędzy postawą twórczą a preferencją określonych wartości, ze szczególnym uwzględnieniem różnic w preferencji wartości ostatecznych i instrumentalnych w zależności od poziomu przejawianej postawy twórczej. Warto zauważyć, że zarysowana we wstępie tematyka jest odzwierciedleniem potrzeby uzasadnienia wyboru tego właśnie tematu, który niewątpliwie mieści się w sferze zainteresowań reprezentantów nauk społecznych.

Rozdział pierwszy jest teoretycznym wprowadzeniem w problematykę twórczości oraz postawy twórczej, pojmowanej jako pewnego rodzaju aktywność, otwartość intelektualna, społeczna, pęd do rozwoju i samorealizacji. Skoncentrowano się na teoriach poznawczych, humanistycznych, ujmując problematykę postaw w płaszczyźnie szeroko pojętej struktury osobowości.

Przedmiotem rozdziału drugiego są wybrane poglądy dotyczące pojęcia wartości. Przedstawiono je, odwołując się głównie do nauk społecznych, poczynając od interpretacji filozoficznej, poprzez socjologiczne i psychologiczne rozumienie, aż do wartości funkcjonujących w znaczeniu kategorii pedagogicznych.

Rozdział trzeci jest relacją z polskich powojennych badań nad preferencjami aksjologicznymi młodzieży. Zostały w nim uwzględnione wszystkie ważniejsze studia i publikacje z tego zakresu, ze szczególnym uwzględnieniem ewolucji systemu wartości od lat sześćdziesiątych minionego stulecia aż do XXI wieku.

Kolejne rozdziały zawierają założenia metodologiczne badań własnych, przedmiot, cele badań oraz wyniki przeprowadzonych analiz materiału empirycznego. W rozdziale czwartym dokonano także opisu zmiennych, sformułowano hipotezy badawcze oraz przedstawiono charakterystykę metod pomiaru poszczególnych zmiennych.

W rozdziale piątym zamieszczono analizę uzyskanych wyników badań w zakresie postawy twórczej, hierarchii wartości oraz sposobu hierarchizacji wartości przez młodzież uznaną za twórczą.

Rozdział szósty poświęcono ilościowej i jakościowej analizie wyników badań własnych. W podsumowaniu zawarto interpretację nasuwających się wniosków.

Niniejsze opracowanie może stanowić pomoc dla osób poszukujących informacji na temat mechanizmów wyboru wartości przez młodzież w wieku dorastania. Zostało ono przygotowane z myślą o nauczycielach, pedagogach, wychowawcach, a także osobach pracujących z uczniem uzdolnionym twórczo.

# 1. Problematyka twórczości i postawy twórczej

## 1.1. Rozważania wokół pojęcia „twórczość”

Zagadnienia związane z twórczością już od wielu lat stanowią przedmiot żywych zainteresowań naukowych, głównie psychologów, pedagogów i socjologów. Wynika to przede wszystkim z tempa rozwoju naszej cywilizacji. Konieczność adaptacji do zmian, nietuzinkowych rozwiązań staje się nieodzownym elementem codzienności.

Rozszerzanie się zakresu pojęcia „twórczość” przez szereg lat spowodowało, że ściśle zdefiniowanie tego pojęcia jest dziś bardzo skomplikowane. Trudności z precyzyjnym określeniem tego terminu wiążą się zarówno ze złożonością przedmiotu, jak i z tendencją do rozszerzania się zakresu pojęcia. Wynikają one także z niedoskonałości teoretycznych i metodologicznych narzędzi pedagogicznych i psychologicznych oraz ciężaru dziedzictwa kulturowego i tradycji filozoficznej związanych z tym pojęciem (STASIAKIEWICZ M., 1999). Dlatego też dokonując przeglądu koncepcji twórczości, bardzo łatwo popaść w nadmierne uproszczenia czy przeciwnie — w trudne do rozwiązania dylematy niejednoznaczności stosowanych kryteriów. Wydaje się jednak, że taka systematyzacja jest możliwa, gdy weźmie się pod uwagę podstawowe, najczęściej wymieniane koncepcje twórczości.

Na początku twórczością określano zdolność tworzenia rzeczy dotychczas nieistniejących, co uważano za przywilej bogów bądź za właściwość natury. W wieku XIX pojęcie to uległo przekształceniu, zaczęto uważać, że twórczość jest atrybutem artysty, twórcą był malarz, rzeźbiarz, kompozytor. W wieku XX wraz z sądem, że twórczość jest możliwa we wszystkich dziedzinach ludzkiej działalności do grona twórców dołączyli wynalazcy i odkrywcy. Analizując zatem bogate dzieje tego po-

jęcia, odnajdujemy trzy różne sposoby jego rozumienia: jako cechy boskiej, ludzkiej bądź artystycznej. Szeroko rozumiana twórczość ludzka jest pojęciem właściwym dopiero dla naszych czasów (TATARKIEWICZ W., 1976).

Podobne stanowisko zajmuje Józef KOZIELECKI (1986), który stwierdza, że w naszej epoce nastąpiła istotna ewolucja poglądów na ten temat. Kryteria twórczości uległy rozszerzeniu i liberalizacji, coraz częściej też zdajemy sobie sprawę, że jej obszar nie ogranicza się tylko do sztuki czy nauki, ale obejmuje także technikę czy nawet sprawy kulinarne. Stanisław POPEK (1990) zauważa, że pojęcie i zakres twórczości uległy w ostatnich latach demokratyzacji, w związku z czym za twórczość uznano „każde działanie człowieka wykraczające poza prostą recepcję”. Kontynuując swoje rozważania, autor podkreśla, że owe działania mogą występować zarówno w postaci materialnej, w formie konkretnego wytworu, jak i w postaci ideowej, jako wyobrażenie, myśl. Definiując pojęcie twórczości, uważa, że może ona być czynnością intencjonalną i świadomą, może być również mglistą wizją, autokreacją, stwarzaniem swojej istoty wchodzącej w skład osobowości człowieka, lecz przede wszystkim — jest twórczość „powoływaniem do istnienia wartości autonomicznych, żyjących poza momentem powstania własnym życiem, niezależnym od twórcy” (POPEK S., 1990, s. 13).

Powszechność procesu twórczości podkreśla także Edward NĘCKA (1994). Twórczość jest według niego zjawiskiem masowym i naturalnym. Każdemu człowiekowi twórczość jest dostępna w sposób potencjalny, często utajony, nie zawsze natomiast przejawia się w zachowaniu i rzeczywistych osiągnięciach. Proponuje on opisywanie osoby twórczej w ramach trójczłonowego schematu, który zawiera zdolności człowieka, jego motywację i umiejętności.

W literaturze przedmiotu odnajdujemy wiele różnorodnych ujęć twórczości. Najczęściej rozpatrywana jest ona w czterech kategoriach (powiązanych z sobą i przedstawiających ostateczny obraz twórcy).

#### 1. Twórczość jako dzieło, wytwór.

Traktowanie twórczości jako wytworu determinuje potrzebę ustalenia jej obiektywnych kryteriów. Do najczęściej wymienianych zalicza się nowość w znaczeniu obiektywnym, użyteczność i wartość społeczną. E. NĘCKA (1994) wskazuje następujące cechy twórczego wytworu:

- trafność (zaspokojenie potrzeby materialnej lub intelektualnej);
- oryginalność (wolność od naśladownictwa);
- niezwykłość (rzadkość występowania podobnych wytworów);
- konieczność (fakt, że wytwór musi się pojawić);
- wartość estetyczną.



2. Twórczość jako proces psychiczny prowadzący do wytworzenia nowej i wartościowej idei.

Aktualnie rozpatruje się twórczość w kontekście rozwiązywania problemów na drodze intelektualnej, rezygnując ze sprowadzania tego procesu tylko do działania wyobraźni. Istotny w działalności twórczej jest konflikt, rozbieżność w obrazie świata, co powoduje niepokój, napięcie emocjonalne, a jego zredukowanie następuje w wyniku rozwiązania tzw. problemu twórczego, polegającego na reorganizacji wizji świata przez zburzenie pewnych niefunkcjonalnych już schematów widzenia i stworzenie obrazu świata na nowo (MALICKA M., 1989).

3. Twórczość jako zespół specyficznych zdolności intelektualnych, osobowościowych i emocjonalnych.

Proces twórczy jest działaniem długotrwałym, które wymaga pełnego zaangażowania nie tylko intelektualnego, ale także całej osobowości twórcy. Ogromne znaczenie odgrywa tu myślenie dywergencyjne, które w przeciwieństwie do myślenia konwergencyjnego wiąże się z tworzeniem nowych, oryginalnych rozwiązań. Dzięki takiemu myśleniu powstają nowe kategorie pojmowania świata oraz nietypowe wytwory, bardzo często prezentujące dużą wartość społeczną (KOZIELECKI J., 1982). Podstawowymi empirycznymi wskaźnikami myślenia dywergencyjnego są płynność, giętkość i oryginalność, które utożsamiane są z intelektualnymi zdolnościami twórczymi. Dodać warto także wrażliwość na problemy, krytycyzm myślowy i samodzielność myślenia.

4. Twórczość jako zespół stymulatorów społecznych.

Proces tworzenia może zależeć od warunków społecznych, które ułatwiają bądź utrudniają jego przebieg. Od wychowania zależy, czy dziecko jako jednostka twórcza będzie miało wystarczającą motywację, aby od postawy twórczej przejść do twórczości. Analizując ten aspekt twórczości, należy pamiętać o ogromnej roli środowiska rodzinnego i szkolnego, a także o barierach i mitach na temat twórczości, tkwiących w świadomości społecznej (np. że twórcami mogą być wyłącznie jednostki genialne).

Pojęcia twórczości nie sposób pojmować wedle jednolitej definicji, ponieważ w każdej z wymienionych kategorii jest ono ujęte w inny, specyficzny sposób. Większość znaczeń tego terminu cechuje nieostrość i rozmyta granica sensu. Słusznie zatem zauważa M. SZYMAŃSKI (1987), że problem z ustaleniami definicji twórczości, wynika głównie z faktu, że podchodzi się do tego zjawiska w sposób zależny od przyjętych założeń antropologicznych, teoretycznych oraz metodologicznych.

Na uwagę zasługuje koncepcja Ericha FROMMA (1999). Autor pojmuje twórczość jako zdolność do swoistego postrzegania świata, dziwienia



się, stawiania pytań i akceptowania konfliktów wpływających z dążenia człowieka do rozwoju. W obrębie tego stanowiska dokonuje podziału twórczości na dwa rodzaje:

- **twórczość pierwotną**, która polega na spontanicznej, pozbawionej wysiłku aktywności człowieka, przejawiającej się w zwykłych sprawach życiowych, w chwilach natchnienia, inspiracji, zaciekawienia; taka twórczość jest cechą wielu ludzi, nie znajduje jednak odzwierciedlenia w wybitnych osiągnięciach twórczych, w wynalazkach czy odkryciach;
- **twórczość wtórną**, która jest oparta na specjalnych uzdolnieniach i talentach, wymaga pracowitości, dyscypliny, cierpliwości i opanowania odpowiednich technik i narzędzi pracy (rzeźbiarskich, kompozytorskich, architektonicznych i innych); taka twórczość znajduje wyraz w wytworach o dużej wartości naukowej lub artystycznej, spełniających ostre kryteria w danej dziedzinie.

Aby przeprowadzoną próbę analizy pojęcia twórczości można było choć w części uznać za pełną i satysfakcjonującą, należy uwzględnić ujęcie aksjologiczne. Jak pisze Agata CUDOWSKA (2004), we współczesnych społeczeństwach coraz częściej postrzega się twórczość jako wartość, cenny atrybut przygotowania człowieka do życia. Pojęcie twórczości w filozofii nauki przeszło długą ewolucję i jego sens i znaczenie dla jednostki utrwaliły się dopiero w XX wieku. Jako wartość niezwykle cenna w społeczeństwach ponowoczesnych weszło ono na trwałe do słownika aksjologicznego. Uzasadnione wydaje się zatem stwierdzenie, że pojęcie twórczości ma zasadnicze znaczenie dla kultury i cywilizacji.

Założenia takie przyświecają również koncepcji Marii SZYSZKOWSKIEJ (1998), która nieodłącznie wiąże kreatywną postawę życiową ze współtworzeniem świata kultury. Jednostka wyprowadza tworzenie ze specyficznego pozytywnego nieprzystosowania się do rzeczywistości, której jeszcze nie ma, ale która być powinna. Na znaczenie pozytywnego nieprzystosowania do zastanej rzeczywistości jako jednego z atrybutów rozwoju jednostki wskazuje także w licznych swoich pracach Kazimierz DĄBROWSKI (1961, 1964, 1975, 1979), twórca koncepcji dezintegracji pozytywnej.

W różnorodnych koncepcjach filozoficznych, psychologicznych, pedagogicznych i socjologicznych odnajdujemy sprzeciw wobec sformalizowanego podejścia do twórczości oraz zawężania jej do potwierdzonej dyplomami odpowiednich szkół działalności profesjonalnej. Prawdziwym twórcą jest ten, kto tworzy w imię przymusu wewnętrznego, twórczość jest dlań celem, umożliwia mu bowiem realizację własnej wolności. Takie spojrzenie powoduje, że twórczość jest postrzegana jako źródło poczucia sensu życia (SZMIDT K.J., 2007).

Nie powinien więc budzić wątpliwości pogląd E. NĘCKI (2001), który zwraca uwagę na fakt, że dla zaistnienia twórczości potrzebne jest odbieranie jej jako wartości i pewnego bytu, stanu pożądanego, optymalnego, do którego jednostka dąży, nieustannie zmieniając swoje otoczenie tak, aby stało się doskonalsze. Wydaje się to nieodzowne zwłaszcza obecnie, kiedy rzeczywistość społeczna upraszcza kategorie twórczości, sprowadzając ją do umiejętności radzenia sobie w sytuacjach problemowych. Autor uważa za ogromne niedopatrzenie to, że nie wspomina się najczęściej o potrzebie jej odczucia, przeżycia, zinternalizowania i zakorzenienia w sferze poetycznej i w pewnym etosie działania (czynienia tego, co należy). Tymczasem twórczość jest zjawiskiem złożonym, które należałoby rozpatrywać na kilku poziomach analizy oraz z różnych perspektyw, ponieważ każda z nich ujmuje je fragmentarycznie. Dopiero uwzględnienie wszystkich poziomów umożliwia zbliżenie się do fenomenu tego zjawiska.

Twórczość jest traktowana także w kategoriach powoływania wartości, choć — jak zauważa Makary Krzysztof STASIAK (2001) — tradycyjnie wartościowanie bardziej łączone jest z moralnością i refleksją nad nią niż z twórczością. Najnowsze badania wskazują, że problematyka wartościowania, choć często niedoceniana, jest najważniejsza w drodze do osiągnięcia twórczych efektów. Dlatego też niezwykle ważną i cenną umiejętnością staje się rozróżnianie wartości relatywnych i absolutnych. Te pierwsze są względnymi. Jak pisze A. ZWOLIŃSKI (1998), gdziekolwiek wystąpią, zależą będą od czegoś innego niż one same. Ale — jak słusznie zauważa Wojciech Chudy — w świecie występują nie tylko wartości względne. Ich przeciwieństwem są wartości bezwzględne, inaczej absolutne: prawda, dobro, sprawiedliwość, świętość, życie i inne. Mówi się tak o nich, odkąd człowiek zaczął się zastanawiać nad sobą i wartościami. To one stanowią aksjologiczną sól życia ludzkiego. Autor podkreśla, że twórczość ludzka obraca się zazwyczaj w kręgu wartości względnych. „Tworząc coś dobrego: czy to będzie rzeźba, rozprawa naukowa czy codzienne czynności, stykamy się każdorazowo ze sferą wartości bezwzględnych. Absolutnych. Przez to zaś nadrabiamy braki w człowieczeństwie: realizujemy swoją osobową godność. Stajemy się mądrzejsi. Naprawiamy się. Tworzymy siebie. [...] w perspektywie człowieczeństwa twórczość ma ten sam cel, niezależnie od dzieła, jakie w jej wyniku powstanie. Za każdym razem, obok rezultatu pracy, jej owocem jest *wartość dodatkowa* w postaci udoskonalenia osoby” (CHUDY W., 1997, s. 3—4).

Przedstawiona analiza pojęcia twórczości z pewnością nie wyczerpuje bogactwa problematyki. Przytoczone definicje i klasyfikacje są tylko częścią znanych propozycji, a przecież i te — nie wyczerpują wszystkich możliwych. Zaproponowany przegląd ukierunkowany był na cele, jakie stawia przed sobą autorka monografii.

## 1.2. Postawa twórcza w kontekście psychologicznych teorii postaw

Przystępując do ukazania wielowymiarowości pojęcia „postawa twórcza” na tle wybranych teorii i koncepcji, najpierw należy odwołać się do definicji postawy, jakie spotkać można w literaturze przedmiotu.

Chociaż wśród psychologów społecznych oraz socjologów nie ma zupełnej zgody, co do precyzyjnej definicji **postawy**, większość zgadza się, że jest to trwała ocena — pozytywna lub negatywna — ludzi, obiektów, idei oraz pojęć. Zawiera ona trzy komponenty:

- emocjonalny;
- poznawczy;
- behawioralny (ARONSON E., 1997; SZMIDT K.J., 2001; MIKA S., 1984; NOWAK S., red., 1973; POPEK S., 1988).

Jest to „trójskładnikowa definicja postawy”, zakładająca, że kształtuje ją nie tylko stosunek emocjonalny (uczuciowo-oceniający składnik postawy), ale również przekonanie człowieka na temat danego obiektu (poznawczy składnik postawy) oraz skłonność do pozytywnych lub negatywnych zachowań w stosunku do tego obiektu — behawioralny składnik postawy (WOJCISZKE B., 2002).

S. Nowak posługuje się następującą definicją postawy: „Postawą pewnego człowieka wobec pewnego przedmiotu jest ogół względnie trwałych dyspozycji do oceniania tego przedmiotu i emocjonalnego nań reagowania oraz ewentualnie towarzyszących tym emocjonalno-oceniającym dyspozycjom względnie trwałych dyspozycji do zachowania się wobec tego przedmiotu” (NOWAK S., 1973, s. 23). Autor przypisuje podstawowe znaczenie komponentowi emocjonalno-oceniającemu, traktując go jako **czynnik konstytuujący postawę**.

Każdy z wymienionych komponentów może przybierać różne wartości. Tym samym postawa staje się pewnym trójwymiarowym konstruktem typologicznym, wyznaczając trójwymiarową przestrzeń, w której porządkować można postawy ludzi wobec pewnego przedmiotu (NOWAK S., 1973). W tym nurcie teoretycznym mieści się także definicja S. MIKI (1984), dla którego postawa jest względnie trwałą strukturą (lub dyspozycją do pojawienia się takiej struktury) procesów poznawczych, emocjonalnych i tendencji do zachowań, w której wyraża się określony stosunek wobec danego przedmiotu. Podobnie postawę pojmuje Tadeusz MĄDRZYCKI, według którego jest ona „względnie stałą i zgodną organizacją wiedzy i przekonań, uczuć i motywów oraz pewnych form działań i reakcji ekspresyjnych podmiotu, związaną z określonym przedmiotem” (1977, s. 20).

Krzysztof J. SZMIDT (2000) zauważa jednak, że w najnowszych pracach z psychologii społecznej (por. ARONSON E., 1995; CIALDINI R., 2002;

WOJCISZKE B., 2000) związek owych składników nie jest już tak silnie akcentowany. Zwraca się raczej uwagę na reakcję poznawczą i emocjonalną na ten sam obiekt. W tej konwencji utrzymana jest definicja B. WOJCISZKE, który postawę wobec dowolnego obiektu (przedmiotu, zdarzenia, idei, innej osoby) definiuje jako „względnie stałą skłonność do pozytywnego lub negatywnego ustosunkowania się człowieka do tego obiektu” (2000, s. 79). E. ARONSON (1995) pojmuję postawę jako opinię zawierającą komponent wartościujący i komponent emocjonalny. Według niego w porównaniu z opiniami są one stosunkowo trwałe i trudne do zmiany.

Gerd BOHNER i Michaela WANKE (2004, s. 17) określają postawę jako „sumaryczną ocenę dowolnego obiektu, o którym daje się pomyśleć”. A obiektem postawy może być „każda rzecz, którą dana osoba rozróżnia lub o której myśli, czy to konkretna, czy abstrakcyjna; rzecz nieożywiona, osoba lub grupa”. Autorzy stoją na stanowisku, że trzy komponenty (kategorie) postaw nie muszą być rozłączne ani prezentować trzech niezależnych czynników. Mogą się one składać wyłącznie z komponentu poznawczego, emocjonalnego (zwanego też afektywnym) i nie jest konieczne, żeby wszystkie trzy kategorie były reprezentowane jednocześnie. Z tego powodu przyjęli jednowymiarową definicję postawy jako sumarycznej oceny.

Stefan NOWAK (1973) zwraca uwagę na aspekt wartościujący postawę oraz na fakt, że postawa ma obiekt (przedmiot). Proponuje także, aby problematykę postaw rozpatrywać w kontekście ich związku z osobowością.

Dla Milтона Rokeacha postawa to „względnie trwała organizacja przekonań dotyczących pewnego przedmiotu lub sytuacji, predysponująca nas do reagowania na nie w określony sposób” (za BRZozowski P., 1996, s. 3). W podobny sposób definiują postawę Daniel Katz i Ezra Stotland. Piszą oni: „[...] postawa może być zdefiniowana jako tendencja lub predyspozycja jednostki do oceniania pewnego przedmiotu lub symbolu w określony sposób. Ocena polega na przyznaniu własności, które mogą być lokowane wzdłuż wymiaru »pożądany — niepożądany«, »dobry — zły«. Ocena w tym sensie sama łączy elementy poznawcze i afektywne. Postawa może zawierać również komponent behawioralny, który oznacza tendencję do zachowania się wobec przedmiotu niezależnie od wyrażania uczuć o nim” (KATZ D., STOTLAND E., 1959 za NOWAK S., 1973, s. 22). W polskiej literaturze stanowisko strukturalne jest reprezentowane także przez T. MĄDRZYCKIEGO (1977) i S. MIKĘ (1973).

Zdaniem K.J. SZMIDTA (2000), dla pedagogiki społecznej i pedagogiki twórczości definiowanie postawy głównie jako nośnika trudnych do zmiany przekonań jest dalece niewystarczające. Nie oddaje bowiem całej

złożoności ludzkich postaw wobec pewnych obiektów i zachowań. Ponadto zawęża zakres pojęcia do emocjonalnie zabarwionych opinii, pomijając czynnik behawioralny, który według autora stanowi nieodłączny składnik względnie trwałych skłonności jednostki wobec kogoś lub czegoś. Autor uważa, że pedagogice potrzebne jest szerokie rozumienie postawy jako „głębokiego wymiaru osobowości, w którym układ funkcji poznawczych i emocjonalnych jest w dynamicznej równowadze z podejmowanymi działaniami. Dotyczy to zwłaszcza postaw człowieka wobec twórczości, której pełen akt powinien kończyć się praktycznym wdrożeniem twórczego pomysłu, bez względu na to, czy jest nim rzecz, czy plan doskonalenia własnej osobowości”. Co istotne, konstrukt „postawa twórcza” jest rozumiany przez autora szeroko jako „względnie stała organizacja wszystkich trzech komponentów”, zapobiega redukcjonistycznym tendencjom spotykanym wśród psychologów i pedagogów, chcących ograniczyć twórczość do sfery intelektualnej, a więc w istocie do myślenia twórczego (SZMIDT K.J., 2001, s. 29).

Twórczość jest działaniem człowieka rozumianym w sposób globalny. Każda kreacyjna przemiana potrzebuje punktu wyjścia, jest nim najczęściej stan napięcia związany z odczuciem konfliktu, rozbieżności w postrzeganym obrazie świata, a czasem — zdumienie lub wątpliwość. Aby emocje te mogły zaistnieć i aby jednostka mogła je konstruktywnie zredukować, potrzebne są umysł i osobowość szczególnie wrażliwe (MALICKA M., 1982).

Możliwości twórcze są raczej równoznaczne z pewną ogólniejszą umiejętnością, gotowością do wykorzystania swych potencjalnych zdolności (POPEK S., 1988). Do określenia tej „gotowości” stosuje się pojęcie postawy twórczej. Pojawiło się ono w latach pięćdziesiątych w terminologii psychologów humanistycznych, takich jak: Erich Fromm, Abraham Maslow, Carl Rogers. Pojęcia tego używa w swych pracach wielu współczesnych psychologów i pedagogów twórczości.

W literaturze przedmiotu występują różnorodne określenia postawy twórczej. Jej pojmowanie przez autorów najczęściej wiązane jest z osobowością, a zwłaszcza z cechami charakterologicznymi. Stanowi ona podłoże emocjonalno-motywacyjne, decydujące nie tylko o dziele i jego specyfice, ale także o jakości funkcjonowania i działania człowieka.

Dla Ireny WOJNAR (1976) postawa twórcza jest równoznaczna z „postawą otwartą ku światu, rzeczom, ludziom, z postawą mobilną — ruchem myśli, uczuć i wyobraźni, z chęcią i potrzebą działania przeobrażającego” (WOJNAR I., 1976, s. 330—331).

Gary DAVIS (1981) wiąże postawy twórcze z twórczą osobowością. Według niego są one systemami, które obejmują cechy predestynujące jednostkę do twórczego myślenia i twórczej produktywności.

Zdaniem Witolda DOBROŁOWICZA (1995), postawy przejawiają się we względnie trwałym ustosunkowaniu się wobec jakichś elementów rzeczywistości.

Postawa twórcza zatem to względnie trwała struktura procesów poznawczych, emocjonalno-motywacyjnych i behawioralnych. W każdej postawie należy próbować dostrzec szereg istotnych cech. Najważniejszy jest podmiot (postawa jest zawsze czyjaś, np. jednostki albo grupy, dotyczy jakichś elementów rzeczywistości) oraz przedmiot (przedmiotem postawy może być wszystko, co istnieje obiektywnie lub subiektywnie). Postawa może być skierowana ku światu zewnętrznemu lub ku sobie (wówczas podmiot i przedmiot postawy są identyczne). Kolejną istotną cechą postawy jest jej kierunek. Może on być pozytywny (postawa do, za) lub negatywny (postawa od, przeciw).

Skoro postawę twórczą opisuje się pewnymi charakterystycznymi zespołami cech, właściwości i symptomów, nasuwa się pytanie: Jakie predylekcje są dla niej znamienne? Z pewnością jednym z jej warunków jest ciekawość, która poprzedza wszelką twórczość, czy to w sztuce, czy w nauce. Kolejną przesłanką postawy twórczej jest zdolność koncentrowania się. Jeżeli ktoś koncentruje się naprawdę, rzecz, którą właśnie robi, jest dla niego w danej chwili najważniejsza. Równie istotna jest otwartość umysłu twórcy, pozwalająca mu na nieustanne rewidowanie poglądów na świat. Wyraża się ona we wrażliwości na bodźce zewnętrzne i wewnętrzne. Konsekwencją otwartości jest nonkonformizm i niezależność, dzięki czemu jednostka jest dojrzała emocjonalnie, wydajna intelektualnie i gotowa do aktywności twórczej. Dzięki swym umiejętnościom emocjonalnym jednostka twórcza potrafi akceptować napięcia i konflikty, które wynikają z rozmaitych przeciwieństw (MALICKA M., 1982).

Podjmując próbę zwięzłego określenia postawy twórczej, nie sposób pominąć poglądów przedstawicieli psychologii humanistycznej (por. MASŁOW A., 1959, 1990; ROGERS C., 1959; FROMM E., 1989, 1999), która zajmuje się propagowaniem wizji człowieka jako istoty zdolnej do samo-realizacji i samorozwoju. Psychologia humanistyczna traktuje twórczość, jako wartość nadającą sens ludzkiemu życiu. Jest drogą prowadzącą do osiągnięcia pełnego zdrowia psychicznego utożsamianego z samorealizacją. Można ją również postrzegać jako postawę, cechę charakteru, która jest warunkiem koniecznym każdego działania twórczego. W poglądach myślicieli stawiających przed ludźmi jako naczelne zadanie realizowanie siebie tkwi, być może, wspólny mianownik, który należałoby odstąpić. M. Porębski (FRICK W., FRICK B., 1971, s. 135—137 za PORĘBSKI M., 1979, s. 89—105) zestawia podstawowe twierdzenia przedstawicieli tej orientacji. Oto niektóre z nich:



- każdemu człowiekowi właściwa jest specyficzna natura, w której skład wchodzi potrzeby oraz tendencje rozwojowe, ich pełny rozwój jest możliwy pod warunkiem zaspokojenia potrzeb i respektowania tych tendencji;
- każdy człowiek odczuwa pęd do samoaktualizacji, powinna ona prowadzić do przekształcania organizmu w spójną, zintegrowaną, wolną od wewnętrznych konfliktów całość;
- każdy człowiek wykazuje tendencje mające pozytywną naturę; dążenia negatywne pojawiają się wtedy, gdy potrzeby związane z podstawowymi tendencjami organizmu nie są zaspokajane;
- nieskrępowany rozwój jednostki powoduje zaakceptowanie przez nią naturalnego systemu wartości, który staje się dla niej głównym czynnikiem integracyjnym;
- głównym celem osobowości jest jak najpełniejsze rozwinięcie własnych możliwości;
- podstawowym warunkiem rozwoju jest pełna świadomość samego siebie, człowiek może skutecznie wywierać wpływ na swój rozwój tylko przez uświadamianie sobie własnej osobowości.

Kolejnym aspektem postawy twórczej jest wiara i odwaga. Aby tworzyć, człowiek musi zdobyć się na odwagę porzucenia sytuacji pewnych i bezpiecznych oraz na wybór sytuacji nowych i nieznanych. Postawę twórczą wyzwala ciekawość, koncentracja „tu” i „teraz”, pełne zaangażowanie, akceptacja konfliktów i napięć. We Frommowskim ujęciu postawy twórczej istotę stanowi odróżnienie się od innych, którego podstawą jest doświadczenie własnego „ja” (FROMM E., 1989).

Abraham MASLOW (1990) w swojej koncepcji wyróżnia dwa rodzaje twórczości: pierwszy oparty jest na talencie, produkty takiej twórczości mają zazwyczaj mniejszą lub większą wartość społeczną, drugi rodzaj związany jest z samorealizacją, która nie znajduje odzwierciedlenia w ważnych produktach, a widoczna jest przy rozwiązywaniu problemów życia codziennego. Piszac o postawie twórczej, szczególnego znaczenia nadaje Maslow odwadze w przemianach samych siebie, ale też i świata. Jest to „odwaga stawiania czoła jutru, nie wiedząc, co ono przyniesie, nie wiedząc, co się stanie, mając dość wiary w siebie, aby improwizować w sytuacji, która nigdy przedtem nie zaistniała” (MASLOW A., 1990, s. 111).

Wydaje się, że elementem łączącym wszystkie przedstawione tu koncepcje jest ujmowanie twórczości w kategoriach aksjologicznych, jako wartości nadającej życiu ludzkiemu sens. Wymienieni autorzy traktują twórczość podmiotowo, postrzegając ją poprzez sam proces twórczy i jego znaczenie dla rozwoju i samorealizacji twórcy, nie zaś przedmiotowo, poprzez wytwór procesu tworzenia i znaczenie tego wytworu dla społeczeństwa i kultury. Zgodnie podkreślają, że jednym z zasadniczych warunków twór-

czości jest określony sposób postrzegania świata, preferowanie określonego sposobu ujmowania rzeczy, zjawisk i zdarzeń. Postawa twórcza jest głęboko zakorzeniona w naturze człowieka i jako taka przysługuje wszystkim ludziom, bez względu na rodzaj ich działalności (SZYMAŃSKI M., 1987).

Andrzej STRZAŁECKI (1969), nawiązując do teorii Carla Rogersa (który traktuje postawę twórczą jako zdolność do spontanicznej ekspresji, wyrażania swoich myśli i uczuć bez skrępowania, akceptację siebie samego), zauważa, że twórcze zachowanie ujmowane jest często jako wynik specyficznej postawy człowieka, określanej mianem postawy twórczej (*creative attitude*). Podstawową jej cechą jest otwartość, która przejawia się we wrażliwości na bodźce wewnętrzne i zewnętrzne, chłonności poglądów i wydarzeń, chęci sprawdzenia siebie, świadomości problemów życia społecznego i duchowego. Otwartość jest „przeciwieństwem postawy obronnej, wewnętrznej sztywności, ciasno ukształtowanych poglądów, postaw i wartości [...]; jest uczuleniem na bogactwo form życia, na zachowanie się ludzi, na nowe pojęcia, rzeczy i wydarzenia” (STRZAŁECKI A., 1969, s. 25).

W polskiej literaturze poświęconej zagadnieniom związanym z postawą twórczą znajdujemy m.in. jej pojmowanie jako mobilizowanie „pełni” całego człowieka, z emocjonalną gotowością do otwierania się na świat (por. SUCHODOLSKI B., 1983), a także jako „taki zespół dyspozycji emocjonalnych, który sprawia, że ktoś staje się zdolny do ryzyka, jakie niesie ze sobą operacja rozkładania i ponownego składania obrazu świata” (por. MALICKA M., 1982, s. 33) lub też jako skłonność do reagowania i postępowania w określony sposób (por. DOBROŁOWICZ W., 1995).

W. DOBROŁOWICZ (1995) przytacza również typologię, w której wyróżnia postawę reproduktywną, związaną z brakiem innowacyjności, postawę heurystyczną, charakteryzującą się występowaniem własnej inicjatywy dotyczącej poszukiwania nowych rozwiązań danego zadania, oraz postawę kreatywną, która wyróżnia się samodzielnym dostrzeganiem nowych problemów i poszukiwaniem ich rozwiązań. Dla każdej z tych postaw charakterystyczne są specyficzne sposoby zachowania się. I tak osoby zakwalifikowane do pierwszej grupy dostrzegały tylko jeden cel — rozwiązywanie zadań według znanej reguły. Osoby zakwalifikowane do drugiej grupy zaczynały samodzielnie poszukiwać nowych sposobów rozwiązania tego typu zadań. Osoby z postawą kreatywną w tej sytuacji dostrzegały nowe interesujące je problemy, które są dla nich ważniejsze niż osiągnięcie wskaźników ilościowych. Osobowość kreatywna całą swoją uwagę kieruje na zbadanie i odkrycie ogólnych prawidłowości rządzących daną klasą zjawisk.

W kontekście rozważań nad postawą twórczą na uwagę zasługuje także koncepcja Zbigniewa PIETRASIŃSKIEGO (1969), który wyróżnia trzy typy postaw ludzi wobec innowacji:



- 1) postawę zachowawczą, charakteryzującą się niechętnym i opornym stosunkiem do innowacji; tego rodzaju postawa może być następstwem niepowodzeń jednostki i jej przeżyć frustracyjnych;
- 2) postawę receptywną, charakteryzującą się tendencją do pozytywnej oceny i przyjmowania (naśladowania) takich innowacji, które zostały już gdzie indziej opracowane i dobrze sprawdzone; w obrębie postawy receptywnej autor wymienia dwie jej odmiany:
  - odmianę aktywną (człowiek sam podejmuje lub inicjuje trud poszukiwania wzorów innowacji, dających się przenieść na interesujący go teren bez żadnych zmian lub po odpowiednim przystosowaniu),
  - odmianę wyczekującą (jest ona wyrazem uzależnienia od oddziaływań zewnętrznych; człowiek o takiej postawie wprowadza ulepszenia tylko pod warunkiem, że go ktoś zachęci i dostarczy odpowiednich wzorów);
- 3) postawę pionierską, manifestującą się samodzielnym poszukiwaniem lub inicjowaniem poszukiwania nowych, twórczych rozwiązań.

Nieco inaczej próbuje rozważyć pojęcie postawy twórczej Małgorzata MALICKA (1982), skupiając się na emocjonalnych dyspozycjach osobowościowych i traktując postawę jako „zespół dyspozycji emocjonalnych, który sprawia, że ktoś staje się zdolny do ryzyka, jakie niesie z sobą operacja rozkładania i ponownego składania świata” (MALICKA M., 1982, s. 33). Wśród dyspozycji odpowiadających za zdolność do podejmowania ryzyka przy reorganizacji otoczenia wymienia:

- poczucie własnej wartości i krytycyzm wobec siebie;
- niezależność od presji społecznej i kulturowej, od własnych kompleksów;
- zdolność do wysokiej mobilizacji procesów psychicznych, co pozwala szybko przeorganizować posiadany przez jednostkę obraz świata;
- odporność na zaburzenia równowagi psychicznej.

Takie podejście bliskie jest także K. Dąbrowskiemu, który postrzega postawę twórczą w kontekście emocjonalnej dyspozycji do zaburzania równowagi wewnętrznej, nadając jej nazwę „pozytywnej dezintegracji emocjonalnej” (por. DĄBROWSKI K., 1961, 1964, 1975, 1979).

Za szczególnie interesującą i równocześnie jedną z najciekawszych propozycji ujęcia postawy twórczej, zaprezentowanych w polskiej literaturze poświęconej psychopedagogice twórczości można uznać teorię S. POPKA (1990). Jak zauważa K.J. SZMIDT (2000), wydaje się ona najbardziej rozwinięta. S. POPEK w swojej koncepcji akcentuje wszystkie trzy aspekty postawy (poznawczy, emocjonalno-motywacyjny i behawioralny), wskazując jednocześnie na istotne znaczenie aktywności i czynu twórczego. Według autora, „postawa twórcza jest to ukształtowa-

na (genetycznie i przez indywidualne doświadczenie) właściwość poznawcza i charakterologiczna, wykazująca tendencję, nastawienie lub gotowość przekształcania świata, rzeczy, zjawisk, a także własnej osobowości. Jest to więc aktywny stosunek człowieka do świata i życia, wyrażający się potrzebą poznania, przeżywania i świadomego (co do celu, a nie procesu) przetwarzania zastanej rzeczywistości i własnego »ja« (POPEK S., 1988, s. 22). W tym ujęciu postawa twórcza jest pojęciem szerszym niż myślenie czy uzdolnienia twórcze. Może być ujmowana w kategoriach właściwości potencjalnej, mierzalnej, a także jako właściwość realizacyjna, ujawniająca się poprzez odpowiednią jakość wytworów. S. POPEK (1990) przyjmuje, że na postawę twórczą składają się dwie główne sfery:

- poznawcza — wynikająca z dyspozycji intelektualnych, ale w szerszym ujęciu niż uwzględniane w pomiarach ilorazu inteligencji; wiąże się ona z możliwościami instrumentalnymi, m.in. z wysoką wrażliwością i zdolnością w postrzeganiu (uzdolnienia percepcyjne), zapamiętywaniu, wytwarzaniu i przetwarzaniu informacji dzięki wyobraźni, intuicji i myśleniu dywergencyjnemu (określona została ona przez autora jako *zachowania heurystyczne*); cechy przeciwstawne wyznaczają typ konwergencyka, określany w kwestionariuszu KANH jako *zachowania algorytmiczne*;
- charakterologiczna — stanowi ją zespół cech charakterologicznych, które „zabezpieczają” aktywne realizowanie się potencjalnych możliwości poznawczych twórcy; komponent tej postawy twórczej jest rozumiany znacznie szerzej niż emocjonalny składnik tradycyjnie rozumianej struktury postawy; jest on określany przez takie cechy jak: niezależność, aktywność, witalizm, elastyczność, oryginalność, konsekwencja, odwaga, samodzielność, spontaniczność, ekspresywność, otwartość, wytrwałość, odpowiedzialność, tolerancyjność, wysokie poczucie wartości „ja”.

Według S. POPKA (1990), na postawę twórczą składają się zatem czynniki sfery poznawczej, określane jako *zachowania heurystyczne* oraz czynniki sfery charakterologicznej, określane jako *nonkonformizm*. Autor wprowadza także pojęcie postawy „odtwórczej”, która charakteryzuje się *zachowaniami algorytmicznymi* w sferze poznawczej (nastawienia kopiujące i reprodukcyjne) oraz *konformizmem* jako stałą charakterologiczną (zależność, pasywność, sztywność, uległość, lękliwość, niska odporność, brak krytycyzmu i tolerancji, defensywność itd.). Interakcyjna teoria zdolności S. POPKA (1990) uwzględnia równomierne współoddziaływanie na możliwości ludzkie kilku sfer osobowości człowieka, bez preferencji któreś z nich. Istotne jest rozróżnienie przez autora zdolności realizacyjnych i potencjalnych. O tych pierwszych decydują nie tylko możliwości

poznawcze i wykonawcze, ale także siła motywacji, dlatego też zdolności te określane są jako postawa twórcza.

Skale *nonkonformizmu* (N) i *zachowań heurystycznych* (H) skupiają te własności wewnętrzne, które przypisywane są przez badaczy ludziom twórczym. Skala *konformizm* i *zachowania algorytmiczne* stanowi na continuum przeciwieństwo postawy twórczej.

Pojęcie heurystyki, stosowane do określenia zachowań twórczych, pochodzi od greckiego słowa *heureka*, ‘znalazłem!’. W literaturze filozoficznej oznacza sztukę odkrywania nowych prawd przez umiejętne stawianie hipotez (KOPALIŃSKI W., 1971). Heurystyka oznacza wszelkie metody, czynności, techniki, którymi posługuje się człowiek twórczo rozwiązujący zadania czy problemy. W *Słowniku wyrazów obcych* PWN (1980) wyrażenie *heuresis*, ‘odnalezienie’, wyjaśnione jest jako sposób organizowania nauki szkolnej, który polega na naprowadzaniu uczących się na drogę poszukiwań i mniej lub bardziej samodzielnego rozwiązywania zagadnień, wymagającego aktywnej postawy, rozwijającego myślenie ucznia. Zachowania heurystyczne są zaprzeczeniem zachowań algorytmicznych.

W literaturze poświęconej metodom stymulacji twórczego myślenia pojęcie to występuje w dwóch różnych znaczeniach. Przede wszystkim oznacza ono interdyscyplinarną dziedzinę wiedzy i umiejętności praktycznych związanych z twórczym rozwiązywaniem zadań, jest to metodologia twórczego działania (GÓRALSKI A., 1980). Drugie znaczenie terminu „heurystyka” jest związane z podziałem na metody algorytmiczne i heurystyczne. Ogólnie można powiedzieć, że algorytm to dokładny przepis, heurystyka zaś to czasem użyteczna wskazówka.

Dla bardzo wielu zadań brak skutecznych algorytmów. Siłą heurystyk jest większy zakres zastosowań, a słabością — zawodność i podatność na wpływ czynników niezależnych od osoby rozwiązującej problem.

Kolejny podział dotyczy samych heurystyk w zakresie myślenia twórczego. W literaturze proponuje się wiele podziałów dokonywanych ze względu na różne kryteria, jednak najczęściej przyjmowana linia podziału przebiega między grupą technik analitycznych a grupą technik intuicyjnych. W podziale tym przyjęto za podstawę zarówno charakter zabiegów heurystycznych, jak i typowe procesy oraz stany psychiczne występujące u osoby, która daną technikę stosuje. W przypadku technik analitycznych mamy do czynienia z dążeniem do systematyczności i obiektywizmu w podejściu do problemu. Problem rozkładany jest na części, a każda z nich podejmowana jest w odpowiedniej kolejności. Nurt intuicyjny obejmuje techniki opierające się na całościowym oglądzie problemu z pominięciem szczegółów, a także na zamierzonym eksploatowaniu czynnika irracjonalnego (skojarzenia, analogie, metafory, marzenia, sny na jawie lub nierealistyczne i nielogiczne transformacje (NĘCKA E., 1997).

Tabela 1. Podział na algorytm i heurystyki

Kryterium podziału	Algorytm	Heurystyki
Zakres zastosowań	bardzo wąski	dość szybki lub bardzo szeroki
Zawodność	zerowa	zwykle dość duża
Warunki powodzenia	wybór właściwego algorytmu	wybór właściwej metody, cechy indywidualne stosującego, przypadek
Odporność na zakłócenia	zerowa	dość duża, zależna od cech indywidualnych
Jasność instrukcji dla stosującego	bardzo duża	niewielka, zwłaszcza w odniesieniu do szczegółowych kroków
Zależność efektu końcowego od metody	bardzo duża	umiarkowana, często trudna do stwierdzenia
Zaangażowanie emocjonalne i osobiste stosującego	nikłe	bardzo duże, często maksymalne

Źródło: NĘCKA, 1994, s. 64.

Andrzej Góralski dzieli heurystykę na dwa nurty: refleksyjny i pragmatyczny. Nurt refleksyjny cechuje kult logiki i rozumu, a także tok postępowania od jasno zdefiniowanych i uznanych za prawdziwe ustaleń ogólnych do spraw mniej jasnych i szczegółowych. Drugi nurt ma się wywodzić od Osborna, Gordona i innych autorów, głównie amerykańskich, wprowadzających w życie te pomysły heurystyczne, które sami wypróbowali w praktyce, nie przywiązując szczególnej wagi do teorii i podstaw metodologicznych (GÓRALSKI A., 1980).

W niniejszej pracy przyjmuje się pojęcia: *zachowania heurystyczne* i *zachowania algorytmiczne*, używane powszechnie w psychologii i innych naukach społecznych. S. POPEK (1990) w zachowaniach tych wyróżnia następujące typy:

- *zachowania algorytmiczne*, wyznaczone przez nastawienie kopiujące i reprodukcyjne, tj. spostrzegawczość kierowaną, pamięć mechaniczną, wyobraźnię odtwórczą, myślenie konwergencyjne, uczenie się reproduktywne i ukierunkowane; poza tym zachowanie algorytmiczne oznacza również: sztywność intelektualną, bierność poznawczą, niski poziom refleksyjności; brak pomysłowości technicznej i artystycznej;
- *zachowania heurystyczne*, określone przez takie cechy, jak: samodzielność obserwacji, wyobraźnia wytwórcza, myślenie dywergencyjne, uczenie się rekonstruktywne i samodzielne, elastyczność intelektualna, potencjalne uzdolnienia twórcze w różnych dziedzinach;
- *zachowania konformistyczne*, charakteryzujące się takimi cechami, jak: zależność, pasywność, sztywność adaptacyjna, stereotypowość, ule-

głość, słabość, lękliwość, podporządkowanie się, niesamodzielność, nieorganizowanie wewnętrzne, nadmierne zahamowania, defensywność, niska odporność i wytrwałość, nieodpowiedzialność, brak krytycyzmu, nietolerancja, niskie poczucie wartości.

Analizując poglądy i stanowiska związane z pojęciem postawy twórczej, należy podkreślić, że badania nad twórczą postawą intelektualną nie dostarczyły przekonujących dowodów, które świadczyłyby o szczególnej wyjątkowości cech osobowości twórców. S. POPEK (1988) sądzi, że poza tym wspólnym terminem, a także niektórymi stwierdzonymi cechami trudno się doszukać spójnej teorii osobowości twórczej. Poszczególni badacze różnią się zarówno w zakresie podejścia teoretycznego, metodologii badań, jak i stosowanych narzędzi pomiaru i wyodrębnianych cech.

Różnorodność stosowanych metod diagnostyki osobowości twórcy powoduje, że wciąż sporządzane są nowe zestawienia cech, wymiarów charakteryzujących osobowość twórczą. Te szczegółowe stanowiska wymagają z pewnością jakiegoś syntetycznego ujęcia. Jednak, jak podkreśla Andrzej ŁUKASIK (1999), zestawianie tych cech ma sporo wad, ponieważ wyłania się z nich tylko wieloelementowy, statyczny opis takiej osobowości. Opis ów ogranicza się do wyjaśnienia w minimalny sposób wzajemnych zależności oraz dynamiki zmian dokonujących się pod wpływem indywidualnych działań twórczych.

Pomimo rozbieżności w wynikach badań przeprowadzanych z udziałem jednostek twórczych, ukazano pewne stałe cechy osobowości twórczej. Mogą one u poszczególnych osób występować w różnym nasileniu lub nie występować wcale. Cechy te odnoszą się do postaw wobec siebie, innych ludzi i otoczenia. Można do nich zaliczyć między innymi:

- zdolność do utrzymywania wysokiego poziomu mobilizacji i dynamiki procesów psychicznych;
- skłonność i odporność na zaburzenia równowagi psychicznej (tolerancja na sprzeczne doświadczenia związane z radzeniem sobie z dysonansem poznawczym);
- pozytywny stosunek do ludzi i do świata, co pozwala jednostce twórczej analizować go, działać twórczo na jego terenie aktywnie go przekształcając;
- poczucie własnej wartości i tożsamości, silne ego, adekwatna ocena swoich możliwości i kompetencji; daje to jednostce pewność siebie i odwagę w przekształcaniu obrazu świata i znoszenia związanego z tym ryzyka;
- niezależność traktowaną jako uwolnienie od własnych kompleksów, obaw i presji społecznej i kulturowej,
- silną identyfikację z sobą samym, wewnętrzną autonomię, odporność na naciski otoczenia;

- konstruktywny krytycyzm;
- wrażliwość psychiczną i emocjonalną, co często wiąże się z mniejszym zahamowaniem;
- zdolność do empatii i tolerancji;
- silną motywację, wewnętrzną dyscyplinę, zapał do pracy, energię, co pozwala na doprowadzanie działań do finału;
- umiejętność godzenia przeciwstawnych wartości;
- przewagę introwertyzmu nad ekstrawertyzmem;
- wysoki poziom ciekawości poznawczej;
- duży krytycyzm względem siebie i swojej działalności;
- dosyć częsty brak równowagi emocjonalnej (por. KOZIELECKI J., 1986; MALICKA M., 1982; POPEK S., 1988, 1990; STRZAŁECKI A., 1969; SZYMAŃSKI M., 1987).

To tylko niektóre, ale istotne — zdaniem psychologów humanistycznych — właściwości osoby wykazującej się wysokim poziomem postawy twórczej. Właściwości te wydają się godne kształtowania u dzieci i młodzieży. W tym kontekście można zaryzykować stwierdzenie, że **wychowanie twórcze powinno polegać na stwarzaniu warunków sprzyjających rozwojowi tych cech i uczeniu się w wolności, a nie, jak to najczęściej bywa w naszej rodzimej rzeczywistości edukacyjnej, służyć wdrażaniu do perfekcjonizmu artystycznego i szlifowaniu wąskich uzdolnień.** W procesie nauczania jest zatem postawa twórcza koniecznym i niezbędnym elementem. Co istotne, zależna jest od otoczenia, w tym także od wszelkich oddziaływań pedagogicznych nauczyciela, który powinien koncentrować się na potrzebach i właściwościach uczniów (SZMIDT K.J., 1997).

### 1.3. Twórczość a konformizm i nonkonformizm

Twórczość, która jest potencjalnie dana każdemu człowiekowi, bywa często w istotny sposób ograniczana, a nawet całkowicie blokowana. Podkreśla to E. NĘCKA (2001), upatrując źródeł tej blokady w czynnikach intelektualnych, emocjonalnych oraz społeczno-kulturowych, takich jak konformizm czy nacisk tradycji.

Na podobne zjawiska wskazuje W. DOBROŁOWICZ (1993), zauważając, że bariery pojawiają się w życiu człowieka szczególnie często w sytuacjach nowych, nietypowych, takich, które wymagają twórczej aktywności, inwencji, pomysłowości. Rozpatrując bariery psychologiczne jako te czynniki psychiczne, które powodują, że mimo posiadanych możliwości człowiek nie podejmuje zadań twórczych, wyróżnia bariery o charakterze:



- percepcyjnym,
- umysłowym,
- emocjonalno-motywacyjnym,
- osobowościowym.

Te pierwsze to głównie różnego rodzaju przeszkody w dostrzeganiu problemów, a więc ukształtowane w ciągu życia schematy spostrzeżeńowe, obronność percepcyjna czy mechanizm projekcji. Z procesami wyobraźni i myślenia związane są bariery umysłowe, takie jak: niski poziom rozwoju tych funkcji, sztywność oraz inercja, a także tendencyjność myślenia, przejawiająca się tym, że jedne informacje mają dla nas za dużą wartość. Bariery emocjonalno-motywacyjne to zbyt niski popęd lub przeciwnie zbyt silny lęk uniemożliwiające twórczość. Wśród barier osobowościowych znajduje się konformizm, niewiara we własne możliwości, egocentryzm, słaba wola, brak odwagi cywilnej, nieadekwatny obraz świata czy siebie samego (DOBROŁOWICZ W., 1993).

Autorzy zajmujący się problematyką twórczości nie udzielają jednoznacznych odpowiedzi na pytanie o genezę przeszkód w rozwoju potencjału twórczego. Najogólniejszej odpowiedzi udzielił W. DOBROŁOWICZ (1993, s. 69), stwierdzając: „[...] bariery psychiczne są wynikiem różnorodnych, przy tym w małym stopniu poznanych czynników” lub też: „[...] głównym źródłem kształtowania różnorodnych barier psychicznych i tym samym zaprzepaszczenia możliwości tkwiących w pierwotnej naturze człowieka jest system socjalizacji, wychowania i edukacji” (DOBROŁOWICZ W., 1993, s. 76).

Niewątpliwie jedną z wielu przeszkód w realizowaniu postawy twórczej jest sztywność, którą zarówno E. NĘCKA (2001), jak i W. DOBROŁOWICZ (1993) umieszczają wśród blokad intelektualnych. „Inercja procesów umysłowych to ich bezwładność, a sztywność to schematyzm, niezdolność do zmiany sposobu rozwiązywania problemu i, mimo braku sukcesu stosowanie tego samego sposobu do różnych zagadnień, wymagających odmiennego podejścia. Przeciwnieństwem sztywności jest giętkość, czyli plastyczność wyobraźni i myślenia” (DOBROŁOWICZ W., 1993, s. 34).

Pedagogika, jako dziedzina nauki zajmująca się warunkami przebiegu aktywności człowieka, ze szczególną uwagą traktuje twórczość w aspekcie stymulatorów i inhibitorów, pojmując je jako czynniki zewnętrzne warunkujące proces tworzenia. Takie założenie bliskie jest R. SCHULZOWI (1990), który uważa, że „działalność twórcza, podobnie jak inne formy ludzkiej aktywności, przebiega zawsze w określonych warunkach, w określonym kontekście, w określonym środowisku” (SCHULZ R., 1990, s. 329).

Pozostając w obszarze pedagogicznych uwarunkowań twórczości, nie sposób pominąć klasyfikacji i charakterystyki szkolnych inhibitorów twórczości (innowacyjności) w edukacji autorstwa K.J. SZMIDTA (2007).

Autor dokonał podziału przeszkód na cztery rodzaje, uwzględniając źródło ich pochodzenia:

- 1) przeszkody związane z celami i treściami nauczania i wychowania;
- 2) przeszkody związane z postawami nauczyciela i metodami nauczania;
- 3) przeszkody związane z postawami uczniów;
- 4) przeszkody związane z bazą lokalową i wyposażeniem szkół.

Wśród przeszkód związanych z postawami uczniów K.J. SZMIDT (2007) wymienia nacisk grupowy i konformizm, podkreślając, że sam konformizm nie jest zagrożeniem dla twórczości — zagrożenie stanowi zjawisko kontrolowania procesów psychicznych ucznia ze strony grupy. Takie zjawisko powoduje celowe ukrywanie swoich pomysłów przez kreatywnych uczniów, po to, by zachować podobieństwo do reszty kolegów ze szkolnej ławki. Bezpośrednim skutkiem tego typu sytuacji jest brak możliwości ujawnienia się niezależności i oryginalności, odgrywających tak ważną rolę w procesach twórczych (por. BERNACKA E., 2004, s. 270—272). Nacisk grupowy skierowany przeciwko uczniom jest zjawiskiem regularnie pojawiającym się w murach szkolnych. Najczęściej występuje on w postaci sankcji rówieśniczych, stosowanych wobec ucznia, który swoją pomysłowością i motywacją wykracza poza przyjęte w danej grupie, klasie normy zachowań.

Ross VASTA, Marshall M. HAITH i Scott A. MILLER (2004) zauważają, że w każdej kulturze rówieśnicy odgrywają określone role, m.in. wzmacniają i karzą pewne działania, dostarczają standardów porównań społecznych, jak również ustalają normy i praktyki grupowe, którym muszą się podporządkować pozostałe dzieci. W tej sytuacji pojawiają się często oparte na konformizmie zorientowane na grupę metody, powodujące, że młody człowiek stopniowo podporządkowuje się normom grupowym i zaczyna zachowywać się konformistycznie. Badania nad grupami przywołują pytanie na temat wpływu rówieśników na rozwój młodego człowieka. Dla wielu dorosłych niepokojące staje się wzrastające znaczenie przynależności grupowej młodzieży. Powodem do niepokoju jest także to, że rówieśnicy mogą stać się cenniejszym i ważniejszym źródłem zachowań i wartości niż rodzice. We wczesnej adolescencji wpływ rówieśników na wybory wartości osiąga szczyt, następnie ulega osłabieniu. Zależy to od indywidualnych cech dziecka i poziomu jego podatności. Ponadto wpływ rówieśników oraz względne ich znaczenie (także rodziców) zależą od dziedziny życia. Z badań (por. BERNDT T.J., MILLER K.E. i PARK K., 1989, s. 419—435) wynika, że szczególnie w okresie dorastania dziecka rówieśnicy mają często silniejszy niż rodzice wpływ w kwestii sposobu ubierania się, preferencji muzyki i wyboru przyjaciół. Natomiast jeśli chodzi o plany i aspiracje edukacyjne oraz zawodowe dominuje zazwyczaj wpływ rodziców (VASTA R., HAITH M.M., MILLER S.A., 2004, s. 634—635).



Jak podaje Ryszarda Ewa BERNACKA (2005), konformizm definiowany jest jako „hipotetyczna cecha osobowości”, rozumiany jest także jako „ogólna tendencja (skłonność jednostki do podporządkowania się naciskom zewnętrznym, upodobnienia własnego zachowania, sposobu myślenia, poglądów, norm postępowania i temu podobnych do powszechnie przyjętych w danej grupie standardów. Przy czym może być ona uświadomiona lub nieświadoma” (BERNACKA R.E., 2005, s. 124). Autorka rozumie konformizm jako zmianę, dostosowywanie na poziomie obserwowalnym własnych wartości, zachowań oraz postaw do norm społecznych, oczekiwań grupy lub społeczeństwa, które spowodowane są rzeczywistym lub wyobrażonym naciskiem ze strony jakiejś osoby lub grupy.

Według Włodzimierza SZEWCZUKA (1996), konformizm jest to „zachowanie lub postawa jednostki, odzwierciedlające wartości uzyskane przez innych członków grupy lub regulowane na zasadzie jednomyslności z grupą przez normy grupowe i przepisy ról” (SZEWCZUK W., 1979, s. 122).

Interesujący portret ucznia konformisty stworzyła R.E. BERNACKA (2003, s. 270—272), dokonując szczegółowego opisu sposobów zachowania takich osób. Wśród cech charakterystycznych takiego ucznia można zauważyć: niską samoocenę i małą odporność na stres; brak umiejętności radzenia sobie z lękiem i konfliktami wewnętrznymi, przekonanie o małej sprawności intelektualnej i poznawczej. Takie nastawienie skutkuje poczuciem niższości, niewiarą we własne siły, zaniżonym poziomem aspiracji, koncentrowaniem się na ocenie prawdopodobieństwa niepowodzenia. Dlatego też uczeń taki przejawia skłonności do preferowania stałych sądów i opinii, broni się przed wielką zmianą, nie przejawia inicjatywy, jest mało spontaniczny, formalny, konwencjonalny, zewnątrzsterowny, funkcjonuje zgodnie z oczekiwaniami społecznymi.

Zaprzeczeniem postawy konformistycznej jest nonkonformizm. Zachowania takie wymagają odwagi w działaniu, odporności psychicznej na presję społeczną, ale także skazania się na izolację i samotność. Według S. POPKA (1990), nonkonformizm oznacza cechy przeciwstawne konformizmowi, takie jak: niezależność, aktywność, witalność, elastyczność adaptacyjna, oryginalność, konsekwencja, odwaga, dominacja, samodzielność, samoorganizacja, spontaniczność, ekspresywność, otwartość, odporność, wytrwałość, odpowiedzialność, samokrytycyzm, tolerancyjność, wysokie poczucie własnej wartości.

Jak podkreśla R.E. BERNACKA (2004), termin „nonkonformizm” może być traktowany dwójako. Z jednej strony — jako zdolność przeciwstawiania się opiniom, poglądom, postawom innych osób oraz zdolność do oparcia się społecznym naciskom. Z drugiej strony może być rozumiany jako samodzielność w myśleniu i działaniu, której skutkiem jest dokonywanie przez jednostkę oceny, działanie zgodne z własnym stanowiskiem

i autonomicznym systemem wartości, a także w razie konieczności obrona własnego punktu widzenia. Jednostka nonkonformistyczna nie jest przesadnie uwrażliwiona na normy grupowe ani przesadnie skoncentrowana na ich łamaniu (por. BERNACKA R.E., 2004; STRZAŁECKI A., 1969; WILLI R.H., 1967; WOSIŃSKA W., 1985; ARONSON E., WILSON T., AKERT R., 1997).

Nonkonformizm diagnozowany jest w zachowaniu człowieka najczęściej na podstawie następujących symptomów bądź przejawów zachowań: odrzucenia, przeciwstawienia się, nieprzestrzegania, łamania i burzenia obowiązujących zasad, sposobu myślenia, wartości czy norm (BERNACKA R.E., 2005). Autorka wyróżnia trzy jakościowo różne sposoby ekspresji nonkonformizmu:

- 1) zachowania niekonstruktywne, ich celem jest zdobycie popularności stosowanymi metodami, takimi jak: ekshibicjonizm społeczny, prowokowanie skandali obyczajowych, szokowanie opinii społecznej;
- 2) zachowania antyspołeczne jako nonkonformizm destrukcyjny;
- 3) aktywność twórcza.

Stymulacja bądź hamowanie zachowań twórczych (nonkonformistycznych, heurystycznych), czyli inaczej postawy twórczej odbywa się w konkretnym środowisku życia danego człowieka w wyniku oddziaływania wielorakich czynników, wskazanych już w pierwszej części niniejszego rozdziału.

S. POPEK (2000), przyjmując nadrzędność osobowości w stosunku do zdolności i uzdolnień specjalnych, wychodzi z założenia, że efektywne realizowanie predyspozycji poznawczych możliwe jest jedynie jako postawa nonkonformistyczna lub konformistyczna. Uważa, że zarówno konformizm, jak i nonkonformizm są cechami stałymi. Oznacza to, że człowiek posiada je równocześnie w jakimś nasileniu. W jakimś stopniu jest i konformistą, i nonkonformistą.

R.E. BERNACKA (2004), dokonując syntezy rozumienia pojęcia konformizm, uznała, że operuje się nim na trzech poziomach badawczych:

- 1) zewnętrznych zachowań jednostki,
- 2) zachowań określonego społeczeństwa,
- 3) struktury osobowości jednostki.

Zwykle proces dostosowania jest spontaniczny i mimowolny. Nawet wtedy, gdy mówimy o nacisku wywieranym przez grupę na jednostkę, nie oznacza to presji innej niż ta, która wynika jedynie z faktu, że członkowie grupy nie ukrywają przed sobą swoich postaw, opinii, norm. Czynników nasilających konformizm jest wiele, ale najważniejsze to: wielkość grupy, aktywizacja normy, co oznacza, że zachowanie zależy od tego, jak norma jest w danej sytuacji zaktywizowana. Kolejnym czynnikiem nasilającym bądź osłabiającym konformizm jest przedmiot normy. Ludzie

w większym stopniu ulegają presji innych wówczas, gdy jej przedmiotem są fakty, a w mniejszym stopniu wówczas, gdy dotyczy ona gustów i upodobań. Czynnikiem nasilającym lub osłabiającym konformizm może być również atrakcyjność grupy i różnorodność poglądów. Ludzie są bardziej konformistyczni wobec tych, których lubią, w grupach, które są dla nich atrakcyjne.

Należy jednak zauważyć, że ludzie są zarówno konformistyczni, jak i niezależni. Dostosowanie do innych zapewnia aprobatę społeczną, ale kosztem utraty jakiejś części własnej tożsamości, kosztem poczucia własnej wyjątkowości, a także kosztem poczucia własnej wartości jako kogoś lepszego niż większość. Konflikt między potrzebą odrębności, potrzebą aprobaty i dobrego mniemania o sobie bywa rozwiązywany dzięki wyrażaniu poglądów, ocen i wartości odmiennych od poglądów prezentowanych przez większość, ale odmiennność ta zmierza w kierunku przez grupę akceptowanym (GRZELAK J., NOWAK A., 2000).

Według A. STRZAŁECKIEGO (1969), osobowość otwarta stanowi przeciwieństwo osobowości autorytarnej, charakteryzującej się sztywnością, konkretyzmem, niesprawnością w posługiwaniu się pojęciami abstrakcyjnymi, konformizmem, a także brakiem dystansu do siebie i wglądu w swój system poglądów oraz wrogością wobec ludzi o innych poglądach. Konformizm ogranicza swobodę i łatwość wypowiedzi, hamuje oryginalność (POPEK S., 2001, s. 25).

Bogdan SUCHODOLSKI (1983) uważa, że skupienie twórcze powoduje pewną izolację od ludzi. Twórczość jest w gruncie rzeczy działalnością indywidualną i chociaż jest ona głęboko osadzona w określonej wspólnocie, nie staje się działalnością kolektywną. Z tej racji bywa ona „źle widziana” w wielkich organizmach instytucjonalnych. Intensywność twórczego wysiłku prowadzi do reorientacji w wyborze wartości życia. Najważniejsze staje się to, co tworzymy, często kosztem swoich najbliższych, zaniedbując elementarne obowiązki wobec samego siebie, bliskich i społeczeństwa.

Według Alvina TOFFLERA, w epoce „trzeciej fali” zauważamy szczególne zapotrzebowanie na ludzi wykazujących postawę twórczą, która jest wyzwaniem stojącym przed każdą jednostką. Nonkonformizm traktowany jako główny składnik postawy twórczej jest cechą coraz bardziej pożądaną, stanowi podstawę określenia potencjału jednostki zarówno w skali indywidualnej, jak i społecznej (TOFFLER A., 1974, za BERNACKA R.E., 2004).

## 2. Pojęcie i teorie wartości w naukach społecznych

### 2.1. Problematyka wartości w ujęciu filozoficznym

Wartości są pojęciem podstawowym dla wielu dyscyplin naukowych, znajdują odzwierciedlenie w filozofii, ekonomii, psychologii, socjologii, sztuce, antropologii kultury czy w pedagogice. Każda z nauk posługujących się tym terminem nadaje mu specyficzne znaczenie, uwzględniające jej punkt widzenia, wynikający z obszaru zainteresowań badawczych tej dyscypliny.

W naukach filozoficznych dochodzi do wielu kontrowersji w związku z pojmowaniem wartości. Ze względu na wielość znaczeń termin ten jest trudny do zdefiniowania. Gehrhard K. KŁOSKA (1982) uważa, że przyczyną takiego stanu rzeczy jest między innymi:

- brak zgody w naukach społecznych na jednolity sposób rozumienia terminu „wartość”;
- brak jednolitej koncepcji wartości, która pozwoliłaby zintegrować rozważania teoretyczne i badania empiryczne przeprowadzane w obrębie różnych dyscyplin naukowych;
- używanie innych nazw dla oznaczenia tych samych klas przedmiotów lub zjawisk (np. postawa, potrzeba, cel, motyw);
- niepoprawne formułowanie definicji wartości w literaturze (dotyczy to głównie definicji operacyjnych).

Jak pisze Mariola CHOJNOWSKA (2001), pojęcie „wartość”, pomimo że obecnie tak często używane i wywołujące wiele kontrowersji, w naukach społecznych uznawane jest za termin nieostry. Oznacza to, że nie istnieje żaden zwyczaj językowy ani powszechnie przyjęta konwencja terminologiczna, które przesądzałyby np. o pewnych przedmiotach, że należą do zakresu tego słowa. Można zatem uznać, że termin

„wartość” używany bez dodatkowych objaśnień nie wskazuje na żadne przedmioty.

Maria MISZTAŁ (1980), która badała tę kwestię, zaproponowała trzy rodzaje definicji wartości, traktując je kolejno jako zjawisko:

- psychologiczne, w którym wartości stanowią przedmiot dążeń i orientacji jednostki oraz są elementem systemu jej przekonań o charakterze normatywnym;
- socjologiczne — wartość oznacza tu przekonania jednostek lub grup społecznych, określające godne pożądania cechy poszczególnych grup społecznych lub społeczeństwa jako całości;
- o charakterze kulturowym — wartość to przekonanie na temat norm uważanych za godne pożądania dla danego społeczeństwa.

W poszczególnych dziedzinach problem wartości przyjmuje specyficzny charakter:

- w filozofii przypisuje się go do obszarów etyki i estetyki;
- socjologia zajmuje się wartościami zbiorowymi oraz ich rolą w systemie społecznym;
- ekonomia przedstawia wartość na zasadzie jej relacji z dobrem;
- w centrum zainteresowania psychologii znajduje się hierarchia wartości jednostki;
- aksjopedagogika opiera się nie tylko na wiedzy o człowieku, lecz również na wiedzy o jego wartościach, szczególnie wartościach moralnych.

Na trudności związane z rozumieniem pojęcia „wartość” wskazuje także W. TATARKIEWICZ (1976, s. 61), pisząc: „[...] zdefiniowanie wartości jest trudne, jeżeli w ogóle możliwe. To, co wygląda na definicję wartości, jest raczej zastąpieniem wyrazu przez inny wyraz mniej więcej to samo znaczący albo jest jego omówieniem”. Jest to spowodowane wielością ujęć problematyki wartości. Zdają sobie sprawę z tego przedstawiciele tych nauk, w których to pojęcie jest bardzo ważne, nie mówiąc już o aksjologii, w której wartość jest podstawową kategorią.

Ze względu na problematyczny charakter przyjęcia klasycznej definicji tego pojęcia, tzn. definicji analitycznej, uczeni posługują się definicjami syntetycznymi, czyli projektującymi, ukazującymi, czym wartość jest lub powinna być w danej nauce, zdaniem poszczególnych jej reprezentantów. Powoduje to formułowanie wielu definicji (SZTUMSKI J., 2002).

Według M. MISZTAŁ (1980), pojęcie „wartości” ma interdyscyplinarny charakter, który zakreślając obszar związanej z nim problematyki, decyduje jednocześnie o potrzebie sformułowania i posługiwania się definicją uwzględniającą wszystkie aspekty tego pojęcia. Jednakże K.J. BROZI (1994) zwraca uwagę na fakt, że sformułowanie tak wszechstronnej definicji może być trudne. Proponuje on, aby eksperci (psychologowie, socjo-

logowie, pedagodzy i inni znawcy kultury) zajmujący się zagadnieniem wartości stosowali takie definicje, jakie są im w danym badaniu potrzebne, oceną zaś wartości tych definicji będzie moc wyjaśniająca, ujawniająca się w konkretnej sytuacji badawczej.

Przedstawienie problematyki koncentrującej się wokół pojęcia „wartości” wymaga nawiązania do pewnych zagadnień natury filozoficznej, szczególnie tych związanych ze sposobami ich interpretowania. W ujęciu Piotra OLESIA (1989) filozoficzne teorie wartości można podzielić na normatywne i metanormatywne. Teorie normatywne określają, co jest, a co nie jest wartością, definiują wartość naczelną, proponują hierarchie wartości. W ramach tych teorii autor dzieli wartości na ekonomiczne, estetyczne, poznawcze, materialne i duchowe. Twórcy teorii metanormatywnych unikają sądów wartościujących, skupiają się na zagadnieniach epistemologicznych i lingwistycznych. Co istotne — rozważania nad wartościami mogą mieć charakter ontologiczny, epistemologiczny, semiotyczny i humanistyczny. Te ostatnie mogą koncentrować się w płaszczyźnie psychologicznej, socjologicznej i kulturoznawczej (OLEŚ P., 1989).

Niewątpliwie priorytetowym problemem teorii wartości, jest kwestia, czy wartości występują obiektywnie (niezależnie od operacji podmiotowych) czy też powstają dzięki pewnym zachowaniom podmiotu (poznawczym, emocjonalnym, wolitywnym). Czy to, co decyduje o wartości rzeczy, zależy od odpowiednich czynników obiektywnych czy od podmiotu przypisującego rzeczy wartość? (STRÓŻEWSKI W., 1981). Obiektywiści sądzą, że wartości istnieją jako szeroko rozumiane jakości rzeczy lub też idee. Nie są one zależne od podmiotu. Coś jest wartością i z tego względu powinno być lub jest cenione, wywołuje zainteresowanie i pożądanie. Według tej koncepcji niedopuszczalne są wartości negatywne, możliwe są natomiast antywartości lub brak wartości.

Problematyka aksjologiczna koncentruje się również wokół następujących zagadnień:

- klasyfikacji wartości i ich podział na typy według różnych kryteriów;
- źródeł wiedzy o wartościach;
- sposobów poznawania wartości;
- natury wartości i sposobów ich istnienia;
- społecznego i kulturowego funkcjonowania wartości w danej kulturze, grupie, epoce.



## 2.2. Pojęcie wartości w socjologii

Psychologowie i pedagodzy często posługują się socjologicznymi określeniami wartości, prowadząc na ich bazie własne badania i rozważania, dlatego socjologiczne ujęcia wartości zasługują na nieco więcej uwagi.

Definicje pojęcia wartości można podzielić na te, które traktują wartości jako przedmioty, oraz te, które utożsamiają je z przekonaniami. Pierwsze dominują w filozofii, drugie w socjologii. Ewelina JANCZUR (1995) podkreśla, że w wersji obiektywistycznej można je ujmować jako byty autonomiczne, przyjmując, że w samej istocie przedmiotów czy idei tkwi atrybut wartościowości, niezależny od wartościujących podmiotów. Przypisywanie przedmiotom cech wartościowości można również uzależnić od świadomości podmiotu.

Ten typ definicji reprezentuje popularna w socjologii definicja Clyde'a KLUCKHOHNA (1962), który pisze: „[...] wartość jest wyraźną lub dającą się wywnioskować koncepcją tego, co godne pożądania, znamioną dla jednostki lub charakterystyczną dla grupy, wpływającą na wybór sposobów, środków i celów działania” (KLUCKHOHN C., 1962 za OLEŚ P., 1989, s. 71). Charakterystyczne dla tej definicji jest postrzeganie wartości jako posiadających ponadjednostkową ważność, jako społecznie aprobowanych preferencji czegoś, czego nie tylko się pożąda, lecz także uważa się to za godne pożądania.

E. JANCZUR (1995) podkreśla jednak, że socjologiczne badania wartości nie powinny wychodzić od teorii wartości traktujących je jako byty absolutne, niezależne od jednostki, społeczeństwa i kultury, w ramach których żyje.

Również koncepcje subiektywistyczne, ujmujące wartości jako specyficzne składniki świadomości, systemu przekonań jednostki nie są przydatne, ponieważ socjologia nie bada wewnętrznych przeżyć, stanów psychicznych czy wyobrażeń jako takich, lecz ich uwarunkowania społeczne, mające zobiektywizowany, zewnętrzny charakter. Zatem w badaniach empirycznych najbardziej przydatne są definicje traktujące wartości jako specyficzne własności przedmiotu. Właśnie w ten sposób ujmuje problem wartości Znaniecki, mający niemałe zasługi we wprowadzeniu pojęcia „wartość” do przedmiotu nauk społecznych. Przeciwwstawiał się on zarówno koncepcjom skrajnie subiektywistycznym, jak i obiektywistycznym. (ZNANIECKI F., 1910 za JANCZUR E., 1995). Wartość stanowi tutaj zjawisko kojarzące przedmiot ze stanem psychicznym podmiotu.

Zdaniem P. OLESIA (1989), w polskiej literaturze socjologicznej na szczególną uwagę zasługuje rozróżnienie wartości odczuwanych i uznawanych. Wartości odczuwane są związane z pozytywnymi bądź negatywnymi

mi doznaniem emocjonalnym, leżą u podłoża subiektywnych ocen wartościujących oraz pełnią funkcję dynamizującą w motywacji. Natomiast wartości uznawane są natury poznawczej i traktowane są jako przekonania wyrażające ocenę i przyjmowane niezależnie od doznań subiektywnych, z uwagi na fakt, że są cenione przez innych. Wartości uznawane są jakby wyższe od odczuwanych ze względu na ich ogólnospołeczną akceptację. Źródłem wartości odczuwalnych jest subiektywna ocena przedmiotu, natomiast źródłem wartości uznawanych są grupy społeczne, nadające pewnym obiektom wartość bez względu na stopień ich atrakcyjności. Między obu rodzajami wartości może dochodzić do konfliktu, ponieważ to, co jest uznane, nie zawsze jest odczuwane i odwrotnie.

M. SZCZEPAŃSKI uznaje wartość za „dowolny przedmiot materialny lub idealny, ideę lub instytucję, przedmiot rzeczywisty lub wyimaginowany, w stosunku do którego jednostki lub zbiorowości przyjmują postawę szacunku, przypisując mu ważną rolę w swoim życiu, a dążenie do jego osiągnięcia odczuwają jako przymus” (1974, s. 97—98). Choć za podmiot wartości uważa się człowieka, to wartości są czymś pozapodmiotowym, zewnętrznym, interioryzowanym przez jednostkę. Źródła wartości umiejscawia się w czynnikach pozapodmiotowych, ponieważ dopiero wtedy można twierdzić, że wartości są wyznacznikiem postępowania, kierują wyborami, ustosunkowaniami wobec świata, innych ludzi i siebie samego.

Na potrzeby niniejszej rozprawy przyjęto Milтона Rokeacha definicję wartości, zgodnie z którą „wartości są rozumiane jako poznawcze reprezentacje wewnętrznych potrzeb, kierują one autoprezentacją, ewaluacją, sądami o sobie i innych, porównywaniem siebie pod względem kompetencji, ale także moralności. Wartości są trwałym przekonaniem, że określony sposób postępowania lub ostateczny cel egzystencji jest osobście lub społecznie preferowany w stosunku do alternatywnych sposobów postępowania lub ostatecznych stanów egzystencji” (BRZozowski P., 1986, s. 3).

Ukazana propozycja podziału definicji pojęcia „wartość”, choć nie jest wyczerpująca, to jednak daje możliwość pewnego ich uporządkowania na płaszczyźnie bardziej ogólnej, a nie tylko jednej dyscypliny naukowej. Pozwala również na lepsze zrozumienie pojemności analizowanego terminu i co za tym idzie na poszerzenie wiedzy o wartościach. Jest to także próba pośredniej odpowiedzi na pytanie o to, „czym jest wartość”?



### 2.3. Wartości w psychologii

Dla psychologów problematyka wartości jest ściśle związana z problematyką osobowości, uznaje się, że wartości wyznaczają relacje „ja — świat”. Gdy mówią oni o wartościach, mają na myśli sam proces wartościowania, urzeczywistnianie wartości, a także przypisywanie osobom, rzeczom i zdarzeniom poziomu integracji z wartościami (OLEŚ P., 2003; OSTROWSKA K., 2004a; SIEK S., 1983).

Jak podaje Mirosława CZERNIAWSKA (1995), w ramach psychologii opisywano wartości w różnorodny sposób. Rozumiano je z jednej strony, jako stany umysłowe, które w ogóle nie występują, z drugiej zaś — jako filozoficzne preferencje zróżnicowanych sposobów życia lub też jako orientacje o charakterze wartościującym. Mogą być rozpatrywane także w kontekście określonego typu osobowości albo jako indywidualne bądź grupowe idee, które dostarczają standardów i kryteriów zachowań lub są analizowane jako obiekt pożądania.

Andrzej GRZEGORCZYK (1971) określa wartości jako elementy systemu przekonań jednostki o nienormatywnym charakterze. Wartość jest dla niego efektem psychologicznym, określanym jako wyobrażone przez jednostkę przeżycie psychologiczne związane przez nią z zajęciem w rzeczywistości stanu rzeczy. W momencie, w którym przeżycie psychiczne zniknie, przedmiot lub działanie stają się bezwartościowe.

M. MISZTAŁ (1990) postrzega wartości jako przedmioty, które zaspokajają potrzeby jednostki. Wartość dostrzega się w zdolności przedmiotu do zaspokojenia potrzeb, które mogą powstać w zetknięciu z tym przedmiotem.

Z kolei Piotr BRZozowski (1987), poddając analizie znaczenie terminu „wartość”, podkreśla następujące kategorie tego pojęcia:

- wartość subiektywna, rozumiana jako czasowa użyteczność, czyli subiektywna i zmienna cecha przedmiotów, zdarzeń i stanów;
- wartość przedmiotowa, względnie trwała, mająca stałą reprezentację w strukturach poznawczych cecha charakterystyczna dla przedmiotu postawy;
- wartość podmiotowa, związana z charakterystyką człowieka, jego celami i sposobami osiągnięcia celów.

Wymienione sposoby definiowania i ujmowania wartości w kategorii wskazują, że można je rozpatrywać wielorako, a tym samym koncentrować się na różnych aspektach. M. CZERNIAWSKA (1995) zwraca uwagę, że aktualne podejścia psychologów uwzględniają zarówno aspekt emocjonalny, związany z przeżywaniem wartości, jak i poznawczo-behawioralny, przejawiający się w organizacji wiedzy, zgodnie z którą ocenia się

rzeczywistość, w podejmowaniu decyzji i wyborze możliwych sposobów zachowania. Takie podejście do definicji wartości jest charakterystyczne dla wielu teoretyków, m.in. dla Milтона Rokeacha (por. ROKEACH M., 1973, 1975, 1989).

Psychologiczną interpretację wartości przedstawia także Czesław MATUSEWICZ (1975). Ze względu na sposób przeżywania wartości wyróżnił on dwa nurty interpretacyjne: emotywistyczne i racjonalistyczne. Według pierwszego z nich warunkiem przypisania jakiemuś obiektowi wartości jest wyznaczenie tylko uczucia, wartość jest więc wyrazem subiektywnych przeżyć. Interpretacja racjonalistyczna zaś to pogląd uznający wartość za wynik rozeznania intelektualnego, ukazującego stan rzeczy, który możemy aprobować lub odrzucić, tym samym proces myślenia jest niezbędny do wartościowania. Autor wskazuje także różne źródła wartości:

- *interpretacje naturalistyczne*, które doszukują się źródeł wartości w podmiocie; wartość jest stanem rzeczy umożliwiającym stały proces samoregulacji biopsychicznej organizmu; stan ten można interpretować jako naturalny, przysługujący obiektywnie organizmowi, zgodnie z teorią homeostazy;
- *nurt naturalistyczno-humanistyczny*, który przypisuje znaczenie wartości na podstawie całokształtu doświadczeń ludzkich — zmysłowych oraz empatycznych; wynika z tego, że wartości można się nauczyć, a to, jakiego rodzaju one będą, zależy od środowiska, w którym żyjemy;
- *interpretacja społeczno-humanistyczna*, która uznaje wartości za idee nadprzyrodzone, elementy kultury lub systemu społecznego; wartości przysługują przedmiotom i ideom, a nie podmiotowi, można uznać je za pewien będący częścią tradycji stały czynnik, który ewoluuje wraz z cywilizacją.

Wartości spełniają także szereg różnych funkcji. Stanowią one kryterium wyboru dążeń ogólnospołecznych, są standardem integracji jednostki ze społeczeństwem, a utrwalone w kulturze danego narodu wyznaczają specyfikę tego procesu. Określają też w dużej mierze wybór indywidualnej drogi życia w danym społeczeństwie oraz różnicują społeczną sferę osobowości ludzkiej (MATUSEWICZ C., 1975).

Jak podkreśla Zofia RATAJCZAK (2004), świat, w którym żyje człowiek, można rozpatrywać nie tylko ze względu na wartości, jakie w nim dostrzegamy, lecz również ze względu na możliwość ich osiągnięcia. W związku z tym w psychologii rozróżnia się wartości autoteliczne i instrumentalne. Instrumentalne definiowane są jako środki służące jednostkom i grupom do osiągania dalszych celów, wartości autoteliczne natomiast — jako cele same w sobie, uznawane bez odniesienia do innych wartości.

Z punktu widzenia psychologii świat wartościowy to taki świat, który zaspokajając potrzeby człowieka, jego dążenia i aspiracje zapewnia mu warunki wszechstronnego i ukierunkowanego rozwoju. Wszechstronny rozwój człowieka to proces zmian zachodzących w jego psychice, prowadzący do podnoszenia się jakości życia we wszystkich jego aspektach oraz jednakowych proporcjach. Polega on na nieustannym tworzeniu nowych możliwości, czyli szans (OBUCHOWSKI K., 1985).

## 2.4. Pedagogika wobec wartości

Pojęcie „wartości” w naukach społecznych, w tym także w pedagogice wiąże się przede wszystkim z zachowaniem ludzi, z ich postawami i motywacjami działania. Systemy wartości są podstawą procesów wychowania, zapewniają możliwość wspólnego działania, są warunkiem zachowywania przez grupę ciągłości i tożsamości. Uznawane przez młodzież wartości określają jej stosunek do różnych zjawisk społecznych, wyznaczają ocenę poszczególnych ludzi, własnych zachowań i predyspozycji.

Coraz częściej podkreśla się konieczność nadania wszelkim działaniom pedagogicznym wymiaru aksjologicznego. „Wartości nie sposób bowiem oddzielić od świata i człowieka — świata realnego i człowieka konkretnego, a edukację od wartości samoistnych i niesamoistnych. Wartości są po prostu życiem, jego esencją, jego prawdą, pierwiastkiem wiecznym, energią doskonalenia i energią doskonalącą. Jakżeż można je pominąć w edukacji? Przestrzeń edukacyjna jest zawsze przestrzenią aksjologiczną” (PASTERNAK W., 1995, s. 25).

Nauki pedagogiczne, zajmując się celami wychowania, a także sposobami realizacji tych celów, w sposób naturalny odwołują się do zagadnień związanych z wartościami i wartościowaniem (NOWAK S., 1996). Jednakże dyskusje o wychowaniu odnoszonym do wartości mają w pedagogice najczęściej charakter sporów o podstawy filozoficzne bądź o trafność określonych technik edukacyjnych. Odbiegając od rozważań nawiązujących do filozofii, należy się zastanowić, co stanowi istotę wartości w pedagogice i co pedagogika wnosi w refleksję nad wychowaniem do wartości (OLBRYCHT K., 2002). W rozważaniach aksjologicznych należy więc poznać rolę wartości w całości bytu, istnienia i działania człowieka.

Szczególnie istotne w rozważaniach nad wartościami w kategoriach pedagogicznych jest stanowisko Janusza HOMPLEWICZA (1996, s. 7), który pisze, że „wartością jest wszystko to, co dla człowieka przedstawia się jako cenne, w co chce angażować swe wysiłki i wolę. To dążenie ku

wartościom kształtuje człowieka, jest też w stanie przesądzać o jego wewnętrznym rozwoju, o jego przeżyciach, działaniach i całej postawie życiowej”.

M. GOŁASZEWSKA (1989) podkreśla, że proces edukacyjny jest mocno uwikłany w świat wartości podmiotów, które w nim uczestniczą. Można go rozpatrywać dwojako:

- atrybutowo (wartość traktowana jest jako nieodłączna, konstytutywna cecha antroposfery),
- procesualnie (podmioty edukacyjne uwikłane w dynamicznie zmieniającą się sieć antroposfery aksjologicznej); istotne jest przy tym, że przestrzeń aksjologiczna antroposfery jest zawsze wielowymiarowa i wieloskładnikowa.

Na decydującą rolę wartości w edukacji szkolnej i naukach o niej wskazuje także Kazimierz DENEK (1993), przyrównując je do drogowskazów stanowiących niezbędną pomoc w odpowiedzi na pytania, „dokąd” i „którędy” podążać w życiu. Bliskie poglądom autora jest też podejście C. MATUSEWICZA (1975), który dokonał podziału wartości na dyrektywne i porównawcze. Wartości dyrektywne odgrywają rolę „drogowskazów” celów i dążeń jednostki, wśród których znajdują się cele bliskie i dalekie. Wartości określające cele dalekie motywują człowieka do wyborów życiowych związanych z jego postępowaniem i stylem życia, a wartości określające cele bliskie autor definiuje jako wartości użyteczne, związane z gromadzeniem dóbr służących jednostce. Wartości porównawcze związane są z oceną, która może dotyczyć realizacji wartości dyrektywnych, rzeczy z punktu widzenia ich funkcjonalności itp., nie wywierają wpływu na cele i dążenia jednostki, pojawiają się wtedy, gdy jednostka ma sprecyzowany plan działania (MATUSEWICZ C., 1975).

Na uwagę zasługuje także stanowisko Katarzyny OLBRYCHT (1994, s. 72), która określa edukację do świadomego wybierania wartości i określenia ich hierarchii jako podstawę tworzenia własnej filozofii życiowej. Edukacja aksjologiczna może — zdaniem autorki — oznaczać edukację, która przede wszystkim:

- służy wprowadzaniu w szeroko pojętą problematykę aksjologiczną;
- zmierza do kształtowania postaw wobec wartości przez: kształcenie potrzeb i umiejętności ich odkrywania, poznania, określania, aktywnego ustosunkowania się do nich;
- jest prowadzona na podstawie konkretnego doboru wartości oraz zorientowana na określone wartości, a w konsekwencji — postawy;
- jest ukierunkowana na realizację programów odzwierciedlających określoną hierarchię wartości.

Podobne założenia przyświecają Zbigniewowi KWIECIŃSKIEMU (2001, s. 31—33), który uważa, że doświadczanie wartości w szerokim tego sło-

wa znaczeniu dokonuje się w wyniku ogólnie pojętej edukacji, będącej ogółem wpływów zorientowanych na jednostki i grupy ludzkie. Wpływy te sprzyjają takiemu ich rozwojowi, aby świadomie stały się twórczymi członkami wspólnoty społecznej, narodowej, kulturowej i wreszcie globalnej oraz aby stały się zdolne do samorealizacji, trwałej tożsamości i odrębności. Tym samym szczególnego znaczenia w procesach edukacyjnych nabierają takie ich składowe, jak: globalizacja, etatyzacja, nacjonalizacja, kolektywizacja (socjalizacja wtórna), polityzacja, biurokratyzacja i profesjonalizacja, a także socjalizacja (uspołecznienie pierwotne), inkulturacja i personalizacja, wychowanie i jurysdyfikacja; kształcenie i humanizacja czy wreszcie hominizacja.

Jakże słuszne i uzasadnione jest w tym kontekście stwierdzenie K. DENKA (1992, s. 22): „[...] nie da się sensownie traktować edukacji poza systemem wartości, gdyż edukacja odwołuje się do wartości ogólnoludzkich, uniwersalnych, humanistycznych”.

Maria TYSZKOWA (1990) uważa, że wartości pozostają w istotnej relacji do potrzeb (biologicznych, społeczno-kulturowych, psychologicznych) człowieka związanych z jego życiem, aktywnością i rozwojem w środowisku ludzi oraz ze stanem i sposobem uświadamiania i zaspokajania tych potrzeb w danych warunkach społeczno-kulturowych. W związku z tym autorka wyróżnia wartości odnoszące się do różnych kategorii potrzeb, wynikających z:

- życia (zdrowie, długowieczność, styl życia, poziom życia),
- aktywności (podmiotowość, anatomia jednostki, partycypacja społeczna),
- rozwoju (ekspansja osobowości, poczucie własnej wartości, samodoskonalenie).

Biorąc pod uwagę genezę i sposób istnienia wartości, ta sama autorka mówi o wartościach psychicznych i kulturowych.

Konkludując, warto przytoczyć fragment *Raportu w sprawie obecności aksjologii i systemów wartości w procesie edukacyjnym*, w którym znajdujemy, co następuje: „Wartości występują w edukacji jako obiekty badań interdyscyplinarnych oraz jako system normatywny, określający zarówno kształt teorii edukacyjnej, jak i konkretne działania nauczycielskie. [...]”

1. Niezbędna jest perspektywa aksjologiczna edukacji, odrzucenie stanowisk absolutystycznych i subiektywistycznych oraz przyjęcie jako najwłaściwszej, relacyjnej koncepcji wartości. [...]
2. Z ostrożnością podchodzić więc trzeba do możliwości kreowania i przyjęcia powszechnie akceptowanej hierarchii wartości”.

## 2.5. Milтона Rokeacha teoria wartości

„Człowiek jest stworzeniem wartościującym — powiada Rollo MAY (1994, s. 83) — bytem, który interpretuje swoje życie i swój świat w terminach symboli i znaczeń oraz identyfikuje je ze swoim istnieniem jako jaźnią”. Na rolę wartości w funkcjonowaniu konkretnych jednostek i społeczeństw od dawna zwracali uwagę filozofowie, teologowie, psychologowie, socjologowie, etycy i pedagodzy.

Twórcą jednej z najbardziej popularnych w świecie nauk humanistycznych teorii wartości jest amerykański psycholog Milton Rokeach. Inspirację do twórczości własnej czerpał z pracy Leroya B. Williamsa, opisującego wartości jako standardy zachowania, oraz z pracy C.M. Kluckhohna, który wartości definiował jako koncepcję pożądanego stanu i działania (CZERNIAWSKA M., 1995, s. 20). Teoria Rokeacha jest jedną z bardziej popularnych koncepcji psychologicznej interpretacji wartości, a stworzona przez tego psychologa metoda diagnozy systemu wartości (*Value Survey*) była w ostatnich latach jednym z najczęściej używanych narzędzi do pomiaru osobowościowych i społecznych wartości (ROKEACH M., 1973, 1979, 1985).

Piotr BRZozowski (1986, s. 83) uważa, że u podstaw teorii Rokeacha leży założenie dotyczące natury człowieka dążącego do uporządkowania świata idei, ludzi i autorytetów w pewne harmonijne relacje. W takim ujęciu wartość jest ogólnym kryterium wyznaczającym preferencje, dzięki któremu podmiot może ustosunkować się do rzeczywistości. Osoba „posiadająca wartości” jest zdolna do ilustrowania ich w formułowanych sądach, do identyfikacji ich zakresu, podobieństwa i różnic. Wartości są rozumiane jako poznawcze reprezentacje wewnętrznych potrzeb. Kierują autoprezentacją, sądami o sobie i innych, porównywaniem siebie pod względem kompetencji, ale również moralności. Chociaż wartość charakteryzowana jest jako przekonanie, które jest centralne i odporne na modyfikację, ma ona oprócz komponentu poznawczego komponent emocjonalny i behawioralny. Można więc uznać, że wartości jako idea abstrakcyjna łączą pojęcia, uczucia i są skojarzone z działaniem.

Tworząc skalę wartości, Rokeach przyjął następujące założenia:

- 1) ogólna liczba wartości, które człowiek posiada, jest stosunkowo mała;
- 2) wszyscy ludzie posiadają w różnym stopniu te same wartości;
- 3) wartości są zorganizowane w system;
- 4) wartości ludzkie mogą się wywodzić z kultury, społeczeństwa i jego instytucji oraz osobowości;
- 5) wartości i ich konsekwencje manifestują się w wielu zjawiskach, które są dostępne do badania przez nauki społeczne (OLEŚ P., 1989).



Mirosława CZERNIAWSKA (1995) podkreśla, że empiryczna weryfikacja teorii Rokeacha rozwija się na dwóch płaszczyznach badawczych. Pierwsza z nich koncentruje się na wyjaśnieniu różnic w preferencji wartości, biorąc pod uwagę czynniki kulturowe, instytucjonalne, grupowe i indywidualne. Analizowany jest również stopień zgodności między tak rozumianymi wartościami a prezentowanymi postawami i zachowaniem oraz weryfikuje się czynniki modelujące konsystencję. Jak podaje autorka, Rokeach wyróżnia dwa rodzaje wartości: takie, które określają jednostkowo i społecznie pożądane sposoby zachowania (instrumentalne), oraz takie, które określają końcowe stany egzystencji, są wartościami aksjomatami, mającymi wpływ na wybór celów strategicznych w życiu jednostki (ostateczne).

Wartościami *ostatecznymi* według Rokeacha są:

- 1) bezpieczeństwo narodowe,
- 2) bezpieczeństwo rodziny,
- 3) dojrzała miłość,
- 4) dostatnie życie,
- 5) mądrość,
- 6) poczucie dokonania (wniesienie trwałego wkładu),
- 7) poczucie własnej godności,
- 8) pokój na świecie,
- 9) prawdziwa przyjaźń,
- 10) przyjemność (miłe uczucia, brak nadmiernego pośpiechu),
- 11) równowaga wewnętrzna,
- 12) równość (braterstwo, jednakowe szanse dla wszystkich),
- 13) szczęście,
- 14) świat piękna,
- 15) uznanie społeczne,
- 16) wolność,
- 17) zbawienie,
- 18) życie pełne wrażeń.

Wartości *instrumentalne* to takie cechy, jak:

- 1) ambicja,
- 2) czystość,
- 3) intelektualizm,
- 4) miłość,
- 5) logiczność,
- 6) niezależność,
- 7) twórcza wyobraźnia,
- 8) odpowiedzialność,
- 9) odwaga,
- 10) opanowanie,



- 11) szerokie horyzonty,
- 12) pogodne usposobienie,
- 13) gotowość do udzielania pomocy,
- 14) posłuszeństwo,
- 15) uczciwość,
- 16) uprzejmość,
- 17) uzdolnienie,
- 18) umiejętność wybaczenia.

Autor zakłada także, że wartości instrumentalne są liczniejsze niż wartości ostateczne, ale zarówno jedne, jak i drugie mają związki o charakterze funkcjonalnym i poznawczym. Rokeach sugeruje, że ogólna liczba wartości cenionych przez ludzi jest relatywnie mała, a wszystkim ludziom i wszędzie znane są te same wartości. Tak więc różnice między ludźmi polegają nie na uznawaniu odmiennych wartości, lecz na różnicowaniu poziomu ich akceptacji. Różny stopień akceptacji wartości pociąga za sobą konieczność ujęcia ich w pewne systemy, rozumiane jako „trwała organizacja przekonań dotyczących preferowanych sposobów postępowania lub ostatecznych celów egzystencji” (CZERNIAWSKA M., 1995, s. 21).

Oprócz posegregowania wartości na ostateczne i instrumentalne M. Rokeach dokonał ich dalszego podziału:

- wśród wartości ostatecznych: intrapersonalne, czyli osobowe (koncentrujące się na jednostce, tj. *zbawienie, ekscytujące życie, harmonia wewnętrzna*) i interpersonalne (koncentrujące się na społeczeństwie, tj. *pokój na świecie, równość, braterstwo*);
- wśród wartości instrumentalnych: moralne (dotyczące stosunków interpersonalnych, tj. *uczciwość, odpowiedzialność*) i kompetencyjne (mające charakter bardziej osobisty niż społeczny, tj. *pomysłowość, logiczne myślenie, twórcza wyobraźnia, zdolności, ambicja*) (OLEŚ P., 1989, s. 40).

System, w którym poszczególne wartości funkcjonują w sposób od siebie zależny, charakteryzuje się pewnym uporządkowaniem, czego konsekwencją jest możliwość wskazania przez konkretną jednostkę wartości cenionych relatywnie wyżej. W sytuacjach konfliktowych pozwala to na wybór działań związanych z tymi wartościami; indywidualny system wartości jest wyuczoną organizacją reguł wyboru i rozwiązywania konfliktów.

Jak zauważa M. CZERNIAWSKA (1995), wartości mogą być także rozważane jako system służący funkcji utrzymywania i wzmacniania poczucia własnej wartości. Pozytywny obraz własnej osoby jest podtrzymywany dzięki działaniu zgodnemu z wartościami, w różnych sytuacjach i w różnym czasie. Związek między konsystencją a obrazem siebie jest naczelną tezą M. Rokeacha.

Podczas podejmowania decyzji nie jest aktywizowany cały hierarchiczny system, lecz tylko te wartości, które łączą się z konkretnym zachowaniem. Jednocześnie o funkcjonowaniu człowieka decyduje relatywna wartość ważności. Wartości cenione wysoko wpływają na zachowanie dzięki temu, że stają się ważną kategorią w jego interpretacji. Przeciwnie jest w sytuacji wartości nisko cenionych; ich wpływ na zachowanie może być ograniczony, ponieważ nie są one aktywizowane w momencie podejmowania decyzji o zachowaniu (CZERNIAWSKA M., 1995).

M. Rokeach przedstawia model systemu wartości, w którym wartości są wyraźnie oddzielone od postaw. Konstruktem wartości jest ograniczony do specjalnej klasy trwałych przekonań, znajdujących odzwierciedlenie w ludzkich postawach i zachowaniach, przy czym wartości mają charakter bardziej dynamiczny i transcendentálny. Kierują one postawami, sądami, działaniem i umożliwiają tworzenie celów oraz porównywanie się do różnych specyficznych obiektów i sytuacji. Zatem przekonania dotyczące „ja”, wartości ostateczne i instrumentalne, zachowania i postawy tworzą wzajemnie powiązaną hierarchię. Zarówno wartości, jak i postawy są rodzajem relatywnie abstrakcyjnej wiedzy powstałej z asymilacji, akomodacji, organizacji i integracji informacji z otoczenia. Ponieważ wartości wydają się najbardziej abstrakcyjną strukturą, są odpowiedzialne za podstawowe właściwości procesu adaptacji.

Próbując wyjaśnić mechanizm pojawienia się oraz funkcjonowania hierarchii wartości — postawy — zachowania, M. ROKEACH (1973, 1979) zwraca szczególną uwagę na dwa rodzaje zgodności: zgodność z samym sobą, która wiąże się z pozytywną samooceną, oraz zgodność z logiką i rzeczywistością.

M. CZERNIAWSKA (1995) podkreśla, że w podejściu prezentowanym przez Rokeacha zakłada się oddziaływanie wartości na zachowania wszystkich ludzi, tylko w różnym stopniu. Autor zwraca również uwagę na szczególną formę egzystencji wartości, utrzymując, że dopiero wartości zinternalizowane są głównym kryterium dążeń, działania, postaw wobec przedmiotów bądź sytuacji. W wyniku przystosowania (internalizacji) system wartości zaczyna funkcjonować na zasadzie „bytu niezależnego”, wartości się autonomizują, nabierają stałości i działają na inne poziomy przekonań oraz warunkują zachowanie. Wartości w koncepcji Rokeacha to przekonania o charakterze perskryptywnym lub proskryptywnym. Na ich podstawie człowiek jest w stanie określić swoje preferencje odnośnie pożądanых lub niepożądanych środków, sposobów lub celów postępowania. Preferencje te, są uzależnione od kultury, społeczeństwa i instytucji, a ponadto są efektem rozwoju jednostki uwarunkowanym różnicami indywidualnymi. Przeprowadzono liczne badania, mające na celu wykrycie czynników odpowiedzialnych za treściowy obraz systemów wartości. Wiele z nich

uwzględniało różnice w systemach wartości, wynikające z wpływu odmiennych kultur. Rokeach wskazywał, że różnice w kulturach i cywilizacjach nie są rezultatem braku pewnych wartości w konkretnym przypadku, lecz wynikają z ich odmiennego usytuowania względem siebie.

Według Shaloma SCHWARTZA i Wolfganga BILSKY'EGO (1987), charakteryzując wartości, należy posłużyć się czterema kluczowymi terminami, jakimi są: cel, interes, rodzaj motywacji i ważność. Wartości są celami, do których realizacji dążymy. Są dwa rodzaje celów: ostateczne i instrumentalne. Cele te są przejawami czyichś interesów. Interesy bywają indywidualne, grupowe bądź mieszane (jednocześnie i indywidualne, i grupowe). Motywacja do realizacji owych interesów ma źródło w różnorodnych sferach, których jest co najmniej siedem.

### **Podział wartości według sfer motywacji**

#### **1. Kierowanie sobą:**

- o szerokich horyzontach — otwartym umyśle;
- obdarzony wyobraźnią — śmiały, twórczy;
- niezależny — niepodporządkowany nikomu, samodzielny;
- odważny — broniący swoich przekonań;
- uzdolniony — o dużych umiejętnościach;
- intelektualista — inteligentny, myślący;
- logiczny — konsekwentny, rozumny;
- kochający wolność.

#### **2. Osiągnięcia:**

- o dużych umiejętnościach — uzdolniony;
- ambitny — pracowity z aspiracjami;
- uznanie społeczne;
- życie pełne wrażeń;
- poczucie dokonania.

#### **3. Dojrzałość:**

- mądry;
- o szerokich horyzontach;
- dojrzała miłość, świat piękna;
- odważny;
- prawdziwa przyjaźń;
- poczucie własnej godności;
- równowaga wewnętrzna.

#### **4. Prospołeczność:**

- uczciwy — niezdolny do oszustwa, szczery, prawdomówny;
- kochający — czuły, delikatny;
- wybaczący — gotowy do wybaczenia innym;
- pomocny — pomagający, niosący pomoc;

- zbawienie;
  - prawdziwa przyjaźń;
  - pokój na świecie.
5. Przyjemność:
- pogodny — wesoły;
  - przyjemność;
  - dostatnie życie;
  - szczęście.
6. Ograniczanie siebie i konformizm:
- opanowany — powściągliwy, zrównoważony;
  - uprzejmy — życzliwy, grzeczny wobec innych;
  - posłuszny — wypełniający polecenia, pełen szacunku;
  - czysty — zadbany, schludny.
7. Bezpieczeństwo:
- równowaga wewnętrzna: bezpieczeństwo rodziny, bezpieczeństwo narodowe;
  - pokój na świecie;
  - odpowiedzialność;
  - wolność.

Autorzy przewidują, że podział wartości według rodzaju celów jest podstawowy i ludzie rzeczywiście się nim posługują. Ponadto uważają, że dziedziny motywacji układają się w przeciwstawne pary. I tak: kierowanie sobą jest przeciwstawne ograniczaniu i konformizmowi, osiągnięcia — bezpieczeństwu, osiągnięcia — prospołeczności, przyjemność — prospołeczności (SCHWARTZ S., BILSKY W., 1987 za BRZOWSKI P., 1996).

W ostatnich latach problematyka wartości coraz częściej pojawia się również w rozważaniach klinicznych. Naukowcy twierdzą, że od wartości, ich hierarchizacji i wzajemnych relacji, zgodności bądź niezgodności, spójności lub jej braku zależy dobre albo złe funkcjonowanie jednostki, a więc zdrowie psychiczne lub jego brak (por. KOŚCIUCH J., 1984).

Badacze wiążący zagadnienia zdrowia psychicznego z problematyką wartości z reguły uważają, że system wartości może się zmieniać pod wpływem różnych oddziaływań (np. pod wpływem psychoterapii). Rokeach stwierdza, że już uświadomienie człowiekowi sprzeczności między wartościami (czego można dokonać w procesie psychoterapii) prowadzi do stosunkowo łatwych korekt, a co za tym idzie — do zmiany zachowań (ROKEACH M., 1973, 1985).

### 3. System wartości młodego pokolenia w kontekście przemian społeczno-kulturowych

Współcześnie mamy do czynienia nie tylko z łatwo zauważalnym kryzysem ekonomicznym, ale także z kryzysem moralnym, ponieważ jak słusznie zauważa Józef GÓRNIOWICZ, „upadła jedna formacja kulturowa, jeden system wartości, a jeszcze nie został uznany i sperepowany nowy system. Ludzie zostali pozbawieni moralnego oparcia w trwałych wartościach, a opanowanie nowych wymaga czasu i kolejnych doświadczeń społecznych” (1993, s. 47). Wzrosła przestępczość, nasiliły się w społeczeństwie zjawiska patologiczne, które coraz częściej i powszechniej dotyczą także współczesnej rodziny i jej roli wychowawczej. W świecie pełnym sprzecznych norm i wartości młodzież czuje się zagubiona i niepewna. Znajduje to odzwierciedlenie w jej poglądach i postawach.

Zjawiskiem coraz bardziej widocznym jest wpływ przemian społecznych na kryzys wartości, będący konsekwencją masowej produkcji i kapitalistycznej konsumpcji. Kapitalistyczny porządek gospodarczy doprowadził do spustoszenia systemu wartości oraz wzmógł hedonistyczne tendencje (FRANZ G., HERBERT W., 1987, s. 58 za MEYER M., 2004, s. 45).

Zmiany w obrębie ładu społecznego pociągają za sobą zmiany w systemie wartości. Odbudowanie moralności społecznej okazuje się przedsięwzięciem niezwykle złożonym i trudnym, a formowanie się nowego ładu społecznego na podstawie nowego systemu wartości jest procesem długotrwałym i złożonym, często przebiegającym etapowo (KASZYŃSKI K., 1994).

Najlepszym przykładem relatywizmu wartości są przełomy ustrojowe w całej Europie Środkowo-Wschodniej po roku 1989. Także polska rzeczywistość społeczno-edukacyjna dostarcza nam wielu przykładów. Z cokołów zostały zrzucone niektóre pomniki, zmieniono nazwy ulic i placów, zrekonstruowano symbole narodowe i zanegowano wiele aspek-

tów pracy wychowawczej ówczesnej szkoły. Nowy, demokratyczny ustrój uprawomocnia różnorodność poglądów na świat, w tym poglądów na system wartości, jednocześnie tworzy się nową ideologię, uznawaną za jedynie słuszną. Mamy w związku z tym nowych bohaterów na pomnikach, nowe nazwy ulic i placów, tylko że wewnętrznie nie zawsze odczuwamy potrzebę zmiany naszego postępowania (SZYSZKOWSKA M., 1998).

Konsekwencją rozpadu spójności i prawomocności dotychczasowych systemów wartości jest manifestacja głębokich problemów, przez które społeczeństwo polskie musi przebrnąć. Zbigniew KWIECIŃSKI (1987, s. 150—151) wyróżnił wśród nich:

- zjawisko anomii — dysocjacji systemów wartości, próżni aksjonormatywnej, rozpadu więzi społecznej, przesilenia tożsamości osoby ludzkiej;
- zjawisko alienacji — poczucia obcości, przedmiotowości i instrumentalności w procesach politycznych i gospodarczych;
- zjawisko deprywacji — zagrożenia elementarnych potrzeb.

Zdaniem Mirosława SZYMAŃSKIEGO (1998), charakterystyczne dla okresu przełomu są także zmiany przybierające kierunek pozytywny. W ich wyniku nowy system wartości dopiero się kształtuje. Świadczy o tym brak wyraźnych cech w systemie wartości młodzieży oraz spłaszczony charakter całej hierarchii wartości. Oznacza to, że wartości znajdujące się na kolejnych miejscach dzieli niewielki dystans, a zatem mogą zmieniać swoje miejsce.

Kolejnym pozytywnym przejawem oddziaływań gospodarki rynkowej jest wzrost znaczenia pracy jako wartości. W badaniach Mirosława SZYMAŃSKIEGO (1998), Hanny ŚWIDY-ZIEMBY (1995) oraz Walentyny WRÓBLEWSKIEJ (2000) wartości związane z pracą zostały wysoko ocenione przez badaną młodzież. W. WRÓBLEWSKA (2002) uzasadnia ten stan rzeczy zmianą norm i standardów związanych z pracą, spowodowanych wprowadzeniem gospodarki rynkowej. Nowego znaczenia w okresie przełomu społecznego nabierają też wartości edukacyjne. A. ZANDECKI zwraca uwagę na tendencję „przełamania kryzysu” wartości edukacyjnych. Tendencja ta przejawia się wzrostem aspiracji edukacyjnych polskiego społeczeństwa w tym również młodzieży. Według autora, stan ten „stanowi nie tylko reakcję na oczekiwaną przez kilka pokoleń Polaków, a pojawiającą się szansę »lepszego życia«, do którego w cywilizowanym świecie droga prowadzi właśnie przez edukację” (1999, s. 34—35). Został on także „wymuszony” przez proces radykalnej przebudowy systemu ekonomicznego i struktury zatrudnienia.

### 3.1. Postawy młodzieży wobec wartości na tle współczesnych badań

Młodzież jest soczewką swojego czasu, żywo reaguje i z łatwością przejmuje proponowane wzorce i styl życia, dlatego najlepiej wykazuje, jak zmienia się społeczeństwo. Łatwo i szybko przyswaja sobie określone wartości, wypełniając nimi wewnętrzną pustkę. Są to jednak działania mało skuteczne, przynoszące doraźną ulgę. Takie przejęcie gotowej tożsamości, będącej dziełem kultury masowej, nie rozwiązuje problemu. Młody człowiek nadal nie wie, kim jest i czego w życiu pragnie. Nie potrafi odkryć swojej indywidualności, idąc na kompromis w sprawie najważniejszej — własnej tożsamości (ZIELIŃSKA J., 2002).

Poczucie zagubienia wartości, dezintegracja wartościowania, a także trudności związane z kryzysem adolescencyjnym wymagają pewnych i wiarygodnych punktów odniesienia w otoczeniu młodego człowieka. Takim ważnym punktem odniesienia jest niewątpliwie społeczeństwo ze swoimi stałymi wzorami, preferencjami oraz kryteriami ocen. Tymczasem sytuacja w Polsce po 1989 roku wskazuje na to, że nasze społeczeństwo jako określona zbiorowość przeżywa kryzys w tej dziedzinie. Spadek zaufania do starszego pokolenia spowodował, że obecnie młodzieży brakuje autorytetów politycznych i moralnych, które mogłyby wprowadzić porządek i wytyczyć jasny kierunek w chaosie wartości (ZIELIŃSKA J., 2002).

Pierwsze badania nad wartościowaniem młodzieży datują się na lata sześćdziesiąte XX wieku. Barbara WEBER (1967), przeprowadzając badania w 1965 roku na zlecenie UNESCO, otrzymała dość optymistyczny obraz młodzieży. Badani uczniowie cenili sobie przede wszystkim wagę satysfakcji uczuciowych: miłość, szczęście rodzinne (32,7%), następnie realizację wytyczonych celów (23,5%) oraz potrzebę udziału w życiu społecznym (18%). Niższe pozycje otrzymały postulaty: unikania nieszczęść (17,7%) i czerpania z życia przyjemności (16,9%). Najmniej zwolenników miały koncepcje wiążące sukces życiowy z osiągnięciem wysokiego standardu materialnego. Można zatem wysnuć wniosek, że młodzież lat sześćdziesiątych wyraźnie preferowała zawodowo-rodziną orientację życia. Naukę i pracę traktowano w sposób jednostronnie instrumentalny. Stanowiły one drogę wiodącą do uzyskania stabilizacji życiowej i awansu społecznego w różnych dziedzinach. Młodzież w większości wyznawała propagandowy w tym okresie model tak zwanej „małej stabilizacji”.

Lata siedemdziesiąte otwierają nowy etap badań nad młodzieżą. Są to najczęściej badania prowadzone na dużych próbach. Na przełomie roku 1972/73 zespół badaczy pod kierunkiem Stefana NOWAKA (1973) w Zakładzie Metodologii Badań Socjologicznych Instytutu Socjologii UW prze-



prowadził badania na próbie uczniów klas czwartych liceów i techników kieleckich i warszawskich szkół. Młodzież preferowała następujące wartości: szczęście w rodzinie, dobre ułożenie stosunków z innymi, dobra, ciekawa i dobrze płatna praca pozwalająca na dostatnie życie.

Na uwagę zasługują też przeprowadzone przez Andrzeja JANOWSKIEGO (1975) i zespół pod kierunkiem H. ŚWIDY-ZIEMBY (1979) badania, z których wynika, że młodzież kieruje swoją aktywność życiową głównie na realizację własnych planów i zamierzeń, a osoby deklarujące aktywny udział w życiu kraju i środowiska stanowią mniej niż 1/4 badanych. Badania wykazały także małą popularność wśród młodzieży wartości społecznych oraz brak aprobaty młodych ludzi dla wartości socjocentrycznych, które nie tylko nie wytyczają indywidualnych aspiracji badanych, ale również nie stanowią kryterium w ocenie innych ludzi.

Jak wynika z badań (NOWAK S., 1973; JANOWSKI A., 1975; ŚWIDA-ZIEMBA H., 1979), młodzież lat siedemdziesiątych posiada już orientację rodzinno-zawodową. Małżeństwo, odwzajemniona miłość, szczęście rodzinne, znajdują się na szczycie hierarchii niemal we wszystkich przeprowadzonych badaniach. Wzorom w zakresie satysfakcji emocjonalnych towarzyszyły z reguły aspiracje do zaspokojenia potrzeb materialnych na poziomie średniego, a często wyższego standardu życia. Aprobowane wartości natury społecznej z reguły ograniczały się do uzyskania szacunku i uznania społecznego w grupie osób najbliższych. Młodzież w tym czasie stroniła od aktywnego włączania się w nurt wydarzeń społecznych. Mało popularne były także aspiracje do uzyskiwania sławy, władzy.

W latach osiemdziesiątych na hierarchię wartości uznawanych przez młodzież zwraca uwagę Tadeusz LEWOWICKI (1987), twierdząc, że jest ona nieco inna od tej z poprzednich lat. Niewątpliwy wpływ na preferencję innych wartości miały wydarzenia i przemiany, które zachodziły w kraju. Na uwagę zasługuje zróżnicowanie hierarchii wartości w zależności od regionu czy środowiska terytorialnego, w którym żyją badani.

Młodzież z dużych miast wśród najwyżej cenionych wartości wymienia: życie rodzinne, pracę zawodową, życie zgodne z normami moralnymi i wiedzę. Natomiast młodzież ze wsi preferowała: życie rodzinne, wygodne życie oraz zdobycie majątku.

Z kolei badania Krystyny JANICKIEJ (1987), przeprowadzone w latach osiemdziesiątych wśród uczniów szkół średnich różnego typu środowisk województwa zielonogórskiego, ukazują, że naczelną wartością stanowi dla młodzieży udane życie rodzinne. Końcowe lokaty uzyskują takie wartości, jak: zaangażowanie w życie społeczno-polityczne i działalność kierowniczą. Stanisław MARCZUK (1988) tłumaczy to zjawisko pesymistycznym, budzącym lęk i zagrożenie postrzeganiem świata, co powoduje negatywne ustosunkowanie się do potrzeby aktywności społecznej.

W konkluzji można uznać, że postawa, jaką przyjmuje młodzież lat osiemdziesiątych, zbliżona jest do preferencji wartości osobistych, „małej stabilizacji” dającej poczucie szczęścia, pewności i bezpieczeństwa.

Daniela BEDNARCZYK-SMOLIŃSKA (1983, 1984, 1985), relacjonując badania przeprowadzone w roku 1980 w środowisku wiejskim województwa warszawskiego, pisze, że na pierwszym miejscu pod względem liczby wyborów znajduje się szczęście rodzinne (59,1%). Na drugim miejscu uplasowało się szybkie zdobycie zawodu (43,9%), na trzecim — zdobycie wyższego wykształcenia (30,2%). Na kolejnych miejscach znalazły się takie wartości, jak praca zgodna z zainteresowaniami (29,9%), szacunek i uznanie społeczne (23,2%) oraz wygodne i spokojne życie (13,7%). Najmniejszym uznaniem cieszyły się wartości perfekcjonistyczne, odnoszące się do twórczego doskonalenia własnej osobowości (2,3%), pogoń za dobrobytem (3,7%) i chęć zamieszkania w mieście (4,4%). Nieco inaczej przedstawił się układ priorytetów wartości odnoszących się tylko do jednej wartości spośród 15 podanych. Za wartość nadrzędną młodzież uznała szybkie zdobycie zawodu (36,8%), szczęście rodzinne (20,8%) oraz uzyskanie wyższego wykształcenia (16,7%). W dalszej kolejności młodzież wysoko ceni wartości, takie jak: praca zgodna z zainteresowaniami, szacunek i uznanie społeczne, niezależność materialna. Mniejszą popularnością cieszyły się takie wartości, jak: poczucie przynależności społecznej, życie wygodne i spokojne, przeżycie wielkiej miłości, wysokie stanowisko. Najmniej wyborów uzyskały: poznanie innych krajów, przyjemne spędzanie czasu, twórcze doskonalenie siebie, dobrobyt i zamieszkanie w mieście.

Na znacznie podwyższony poziom świadomości młodych Polaków w zakresie wartości związanych z władzą wskazuje M. SZYMAŃSKI (1998). Uzasadnienie takiego stanu rzeczy może zapewne stanowić fakt, że w latach dziewięćdziesiątych tzw. młode pokolenie wzrastało wraz z upadkiem starego i kształtowaniem się nowego, demokratycznego systemu politycznego oraz gospodarczego wolnego rynku. Był to w Polsce okres bardzo burzliwych, szybkich przemian. Dlatego również postawy i nastroje społeczne w wielu dziedzinach podlegały w tym okresie wielu przemianom.

Z badań H. ŚWIDY-ZIEMBY (1999) obrazujących pokolenie współczesnej młodzieży wynika, że w latach osiemdziesiątych doszło do zjawiska zaniżania pokoleniowego kodu znaczeń i wartości. W wyniku braku przystawalności do siebie systemu wartości młodzieży i dorosłych młodzież była skłonna opierać swoją identyfikację na porównywaniu siebie z innymi, odmiennymi od własnej grupami. Badania autorki ukazują również, że wśród polskiej młodzieży nie ma mody na socjalizm, a w systemie wartości widoczny jest podziw dla odporności na sytuacje trudne. Okazuje

się, że ówczesna młodzież toleruje osoby o odmiennych poglądach politycznych. Ponad 80% badanych akceptuje obecność takich osób w pracy i w szkole oraz w najbliższym otoczeniu. Wartością, wobec której stosunek badanej młodzieży jest pozytywny, jest interesująca praca zawodowa. Jest ona traktowana przez 32,2% badanych jako warunek sensu życia.

Nastawieniem charakterystycznym dla tego pokolenia jest postawa aktywności, dzięki której młodzież ma szansę na zmaganie się z wyzwaniami losu, jak również na wyrażanie się w pracy zawodowej, traktowanej jako ekspresja i źródło samorozwoju. Kolejną wartością łączącą postawy badanych jest pozytywne nastawienie wobec tzw. podmiotowości, rozumianej jako decydowanie o swoim losie. Stanowi to potwierdzenie nie tylko aktywistycznego nastawienia młodzieży do życia, ale też rangi, jaką ma dla niej samodzielność w określaniu własnego sposobu bycia i własnego losu. Ostatnią łączącą badaną młodzież wartością jest odrzucenie nowej aksjologii, zwanej „aksjologią transformacji”. Jak wynika z przeprowadzonych badań, kojarzony z nową rzeczywistością i będący jej swoistym symbolem szeroko pojmowany „sukces” nie zakorzenił się w świadomości i nastawieniach badanej młodzieży.

Interesująco przedstawiają się wyniki diagnozy hierarchii wartości przeprowadzonej w roku 1995 przez Ryszarda JEDLIŃSKIEGO (1998) wśród uczniów szkół podstawowych. Wynika z niej, że młodzież nadaje najwyższą rangę wartościom o charakterze: uniwersalnym (Bóg), moralnym (miłość, przyjaźń, uczciwość, sprawiedliwość), społecznym (rodzina) i pragmatycznym (praca). Niepokój budzi brak wyróżnienia wartości estetycznych i patriotyzmu. Niską rangę mają także wartości materialne.

Wśród znaczących badań nad wartościami młodzieży u schyłku XX wieku wymienić należy także prace M. SZYMAŃSKIEGO (1998). Autor objął badaniami grupę złożoną aż z 2 090 uczniów w okresie adolescencji (szkoła podstawowa i liceum). Z przeprowadzonych analiz wyłonił się następujący obraz młodzieży. Najbardziej cenione są wartości allocentryczne i prospołeczne (więzy koleżeńskie, wspólne przeżycia i zajęcia, przyjaźń), kolejno istotne są wartości przyjemnościowe (korzystanie z uroków życia) i związane z pracą. Wartości związane z edukacją zajmują środkowe miejsce. Obok nich młodzież preferuje wartości związane z władzą i kulturalne. Trzy końcowe miejsca należą do wartości obywatelskich, rodzinnych i materialnych. Jak słusznie zauważa K. DENEK (2000), nadawanie tak niskiej rangi wartościom rodzinnym i obywatelskim można tłumaczyć trwającym przez wiele lat w Polsce kryzysem życia rodzinnego i społecznego. Może to być także wynik swoistego sprzeciwu wobec tych, którzy przez wiele lat wmawiali młodemu pokoleniu zbyt konsumpcyjny styl życia.

Z badań przeprowadzonych w początkowych latach XXI wieku (Kawecki M.J., 2009) wynika, że młodzież, definiując słowo „wartość”, wskazuje na dwa jego wymiary: materialny i duchowy. Pierwszy obejmuje ogół rzeczy mających cenę i wartość użytkową. Drugi wymiar dotyczy takich sfer, jak: rodzina, zdrowie, miłość, odwaga, wiedza. Ponad połowa badanych (60%) skłonna jest częściej przypisywać pojęciu „wartość” wymiar materialny. Natomiast 40% badanych uznawało wartość za coś bezcennego, coś, czego nie można kupić (np. miłość, przyjaźń, człowieczeństwo), nadając mu wyraźnie wymiar duchowy.

W roku 2003 przeprowadzono badania pod kierownictwem Krystyny Ostrowskiej (2004). Zbadano grupę 1 611 uczniów — od piątej klasy szkoły podstawowej do matury. Badanie miało charakter ogólnopolski i zostało przeprowadzone w wylosowanych szkołach podstawowych, gimnazjalnych, liceach ogólnokształcących, liceach profilowanych, szkołach zawodowych i technikach. Posłużono się wskaźnikami wartości, jakimi są cele i dążenia życiowe. Analizy wyników badań wykazały, że młodzież za priorytetowe dążenie życiowe uznaje „miłość, wielkie uczucie” (37,6%). Drugą znaczącą wartością jest „szczęście rodzinne, poczucie, że żyje się dla najbliższych, własnych dzieci” (29,7%). Trzecim ważnym dla młodzieży dążeniem jest „zdobycie ludzkiego zaufania, przyjaciół, którzy człowieka lubią i szanują” (12,8%). Czwartą ważną wartością jest dla młodzieży „wykształcenie i wiedza” (10,2% badanych). Badania ukazują, że dla młodzieży najważniejszymi wartościami są: miłość, szczęście rodzinne, zaufanie — przyjaźń, wykształcenie — wiedza. Wyraźnie widoczna jest preferencja wartości miłości i szczęścia rodzinnego, co według autorki może oznaczać pogłębianie się obserwowanego od lat procesu prowadzącego do skrajnego indywidualizmu, tzn. koncentracji na wartościach służących wyłącznie indywidualnym celom rozwojowym, własnej egzystencji (Ostrowska K., 2004).

Przedstawione wyniki badań skłaniają do refleksji, że współcześnie mamy do czynienia z pokoleniem o innej jakości. Pokoleniem, którego nie łączy już wspólny światopogląd, aksjologia i kod komunikacyjny, z pokoleniem o rosnącym różnicowaniu postaw. Pokoleniem, które okazało się zagubione, refleksyjne, a jednocześnie skupione wokół problemów własnej egzystencji. Badania ukazują także, że wbrew powszechnemu odczuciu społeczeństwa młodzi ludzie nie są tak podatni na wpływy idei kapitalizmu, a co za tym idzie — wzorce propagowane przez środki masowego przekazu. „Świadomość młodzieży ukształtowała się obok obrazu świata serwowanego w mediach, a w niektórych swych rysach nawet wbrew niemu” (Zielińska J., 2002, s. 11).

Potwierdzenie tych obserwacji stanowią niewątpliwie najnowsze wyniki badań „Youthopia”, przeprowadzonych w roku 2009 na zlecenie

MTV Networks International, które dotyczyły systemu wartości, marzeń i nadziei młodych ludzi. Badania przeprowadzono w siedmiu krajach europejskich (Wielka Brytania, Niemcy, Włochy, Holandia, Polska, Grecja i Szwecja) wśród osób między 16. a 34. rokiem życia (MACHUL P., 2009). Co ciekawe, aby dotrzeć do respondentów i ułatwić im podzielenie się własnymi refleksjami, wykorzystano portale społecznościowe, m.in. blogi, nagrania wideo.

W pierwszej fazie badań został stworzony zbiór wartości cenionych przez młodych ludzi. Należą do nich:

**Tradycja** (*Tradition*) — mimo że autorytet rodziców nie jest już tak istotny, jak kiedyś, ich postawa i wartości życiowe są nadal wartościowe dla młodych ludzi. Co więcej, zauważa się coraz większe zacieranie się różnic w zachowaniu dzieci i rodziców.

**Indywidualność** (*Individuality*) — młode pokolenie postrzega siebie jako jednostki autonomiczne. Młodzi nie chcą i nie lubią być szufladkowani, cenią sobie indywidualizm, niezależność, wierzą, że mogą kontrolować swoje przeznaczenie.

**Uczciwość** (*Honesty*) — w czasach, w których indywidualizm uznaje się za niezwykle wartościowy, przyjaźń, lojalność oraz uczciwość nabierają jeszcze większego znaczenia.

**Wysiłek** (*Effort*) — młodzi ludzie przypisują dużą rolę etyce pracy. Liczy się wyłącznie sukces, stanowi on przepustkę do wymarzonego życia. Porażka jest automatycznie utożsamiana z lenistwem/nieefektywnym zarządzaniem czasem.

**Optymizm/pozytywne nastawienie** (*Positivity*) — młodzież uważa, że optymizm oraz pozytywne nastawienie są kluczem do sukcesu i szczęśliwego życia. Bardziej konserwatywnego charakteru nabiera równocześnie ich stosunek do używek. Młode pokolenie akceptuje używki, jednak nie chce dopuścić do stanu, w którym przejęłyby one kontrolę nad ich życiem.

Aby przemiana pokoleniowa wyznawanych wartości została lepiej zrozumiana i uwidoczniiona, pomysłodawcy badania (MTVNI) zaproponowali uczestnikom wytypowanie dziesięciu przykazań oraz siedmiu grzechów głównych współczesnych młodych ludzi.

Oto dziesięć przykazań młodości według badanych:

1. Wierz w siebie.
2. Szanuj rodziców.
3. Bądź uczciwy.
4. Bierz odpowiedzialność za swoje życie.
5. Żyj pełnią życia.
6. Dotrzymuj obietnic.
7. Pracuj na swój sukces, nigdy na szkodę innych.

8. Bądź tolerancyjny.
9. Bądź szczęśliwy i pełen optymizmu, mimo przeciwności losu.
10. Twórz, nie niszcz.

Za siedem grzechów głównych badani uznali:

1. Rasizm.
2. Nieuczciwość.
3. Znęcanie się nad słabszymi.
4. Chciwość.
5. Niewierność.
6. Złość.
7. Zazdrość.

Jak podkreśla Piotr MACHUL (2009), badania „Youthopia” nie tylko definiują wartości, jakie cenią młodzi ludzie, lecz także ukazują ambicje współczesnego młodego pokolenia. Uczestnicy badania wzięli udział w wielu zadaniach dotyczących takich zagadnień, jak: tożsamość, etyka, edukacja, związki uczuciowe, praca i dom.

Reasumując — badania dotyczące młodzieży europejskiej niewątpliwie kwestionują obraz młodych ludzi lansowany w mediach. Wskazują także na pewien rozdzwitek pomiędzy obrazem młodych ludzi prezentowanym w mediach a tym, jak oni sami siebie postrzegają. Stereotypowe określenia przypisywane dotychczas młodemu pokoleniu, m.in. „leniwy”, „buntowniczy”, „hedonistyczny”, „obsesyjnie goniący za sławą”, zostały zastąpione przez takie cechy, jak: „przedsiębiorczy”, „optymistyczny”, „rodzinny”, „ceniący przyjaźń i postawy konformistyczne”. Mimo że badania przeprowadzono w różnych krajach europejskich, wyniki okazały się bardzo spójne. Można zatem wysnuć wniosek, że dochodzi do powolnego zacierania się różnic między młodymi ludźmi pochodzącymi z różnych zakątków Europy, co jest efektem postępującej globalizacji. Co ważne, autor raportu z badań podkreśla, że nie zabrakło kilku interesujących faktów wskazujących na drobne różnice kulturowe, np. młodzi ludzie z Niemiec najwyższą cenią edukację, tymczasem Grecy za priorytet uznają odpowiedzialność społeczną.

Młodzi ludzie cenią postawy i wartości życiowe swoich rodziców, stawiają na indywidualizm, przyjaźń oraz uczciwość. Doceniają etykę i wartość pracy, a także wierzą, że optymizm stanowi klucz do sukcesu (por. MARIAŃSKI J., 1998; SZYMAŃSKI M., 1998; ŚWIDA-ZIĘBA H., 1996, 1999; WRÓBLEWSKA W., 2000). Stan ten jest niewątpliwie potwierdzeniem teorii Ronalda F. Ingleharta, który zwrócił uwagę na zachodzącą w krajach zachodnich „cichą rewolucję” wartości. Zaznacza się ona przechodzeniem od preferencji wartości materialnych po rozwój wartości postmaterialnych. Taka zmiana wartości traktowana jest przez niego jako z gruntu pozytywna, zgodna z transformacją społeczeństwa indu-



strialnego w społeczeństwo usług. Swoją teorię Inglehart oparł na dwóch hipotezach:

- 1) hipoteza niedoboru, głosząca, że priorytetowe wartości człowieka odzwierciedlają jego środowisko społeczno-ekonomiczne, a przedmiotem, których jest w nim stosunkowo niewiele, nadaje się subiektywnie najwyższą wartość;
- 2) hipoteza socjalizacji, według której podstawowa struktura wartości człowieka odzwierciedla warunki, w jakich został on wychowany (INGLEHART R., 1989, s. 76 za MEYER M., 2004, s. 45).

Warto się zatem zastanowić, jakie zadania oferuje młodzieży do realizacji współczesne społeczeństwo. Aktualny świat wartości młodzieży jest w dużym stopniu osadzony w nowej kulturze, co nie pozostaje bez wpływu na preferowany przez młodych sposób życia. Młody człowiek nie może się odciąć od otoczenia i kultury, lekceważąc wpływy społeczeństwa, w którym żyje. Jak widać, każda z grup młodych ludzi preferuje inny styl życia, wybiera inne wartości i inne cele chce osiągnąć. Młodzież nie ma jasnych wskazówek dotyczących przepisu na życie, jest zdezorientowana, gubi się w powszechnej atmosferze zaniku systemu wartości (ZIELIŃSKA J., 2002). Także wpływ kultury masowej pogłębia dezorientację i zagubienie młodzieży, jak pisze Maria Meyer, „łatwo się z nią identyfikować, ale nie pomaga ona odnaleźć się w świecie społecznym i własnej psychiki” (MEYER M., 2004, s. 168).

Globalizacja informacyjna powoduje zagubienie młodzieży, a socjologowie coraz częściej zwracają uwagę na zjawisko tzw. płynnej tożsamości (por. BAUMAN Z., 2006, 2006a; GIDDENS A., 2002, 2008), które przejawia się w nieskonstruowanym sposobie myślenia o samym sobie i priorytetach życiowych — „nie wiem, kim jestem, i nie wiem, kim chcę być”. Jest to zjawisko tym bardziej niepokojące, że późna adolescencja jest okresem przełomowym, na pograniczu z dorosłością, w którym młody człowiek powinien już mieć pewną wizję swojego życia i powinien wiedzieć, co chce osiągnąć, co jest dla niego najważniejsze, które zadania życiowe chce zrealizować.

Podsumowując podjęte rozważania, można sformułować tezę, że sposobem na wyjście z kryzysu byłoby opracowanie głęboko i dobrze przeemyślanych wzmocnień społecznych i aksjonormatywnych ze szczególnym uwzględnieniem szkolnictwa i jego rozwoju.



### 3.2. Dorastanie a kryzys w wartościowaniu

W bogatej literaturze przedmiotu zamiennie używa się nazw: „dorastanie”, „dojrzewanie”, „adolescencja”, „wiek przejściowy”, „pokwitanie” — odnoszą się one do całości lub wybranego aspektu przemian tego okresu. W polskiej psychologii rozwojowej najczęściej stosuje się nazwę „wiek dorastania”, obejmując nią zarówno dojrzewanie biologiczne, jak i związany z nim rozwój psychiczny oraz społeczny (OBUCHOWSKA I., 1996).

Barbara HARWAS-NAPIERAŁA i Janusz TEMPALA (2002) piszą, że adolescencja jest okresem przemian w życiu człowieka, które z dzieciństwa prowadzą go ku dorosłości. To czas intensywnych przemian, którym podlega większość procesów rozwoju, zarówno biologicznych, psychologicznych, jak i społecznych.

Według Elisabeth HURLOCK (1965), adolescencja oznacza wiek dorastania obejmujący okres między dzieciństwem a młodością trwający od około 11./12. do 17./18. roku życia. Wyróżniane są trzy fazy dorastania:

- 1) preadolescencja — od 10. do 12. roku życia;
- 2) wczesna adolescencja — od 13. do 16. roku życia;
- 3) późna adolescencja — od 17. do 20. roku życia.

Irena OBUCHOWSKA (1996) podaje, że wiek dorastania rozpoczyna się w 11./12. roku życia i trwa do osiągnięcia wieku młodzieńczego, przypadającego na 18./19. rok życia, kiedy człowiek osiąga zdolność do kształtowania własnego życia. Około 16. roku życia nasilają się trudności psychiczne wieku dorastania, stąd ten etap dochodzenia do dorosłości określany jest jako kryzys młodzieńczy. Niewątpliwie wygodnie jest przyjąć, że wiek nastoletni wyznacza granice adolescencji. Jednak należy mieć świadomość tego, że nie wszystkie zjawiska towarzyszące dorastaniu można ująć w tak sztywne ramy czasowe.

Jak zauważa Magdalena BADZIĄG (2000), z punktu widzenia psychologii etap adolescencji powoduje ujawnienie u młodego człowieka wielu bardzo złożonych cech, związanych ściśle z uczuciowością i kształtowaniem się obrazu samego siebie. Dotychczasowy zakres zainteresowań staje się zbyt wąski, następuje fascynacja światem wiedzy, nauki i kultury. Zaznacza się indywidualizacja zachowania dzięki akcentom wynikającym z różnic płci i środowiska.

Główne zadania adolescencji Maria ORWID i Kazimierz PIETRUSZEWSKI (1996) formułują następująco:

- zakończenie procesu separacji/indywidualizacji rozpoczętego w pierwszym roku życia;
- określenie własnej szeroko pojmowanej tożsamości: ustalenie tożsamości psychologicznej, psychoseksualnej, interakcyjnej, społecznej,

ustalenie własnego systemu wartości i określenie własnych celów życiowych.

W okresie dorastania w relacjach młodego pokolenia z dorosłymi mogą wystąpić trudności, które — zdaniem Julianny SKORUPSKIEJ-SOBAŃSKIEJ (1967) — spowodowane są niewłaściwym, niedostosowanym do stopnia rozwoju młodzieży odnoszeniem się do niej dorosłych. Ich źródłem mogą być także niezaspokojone potrzeby fizyczne i psychiczne dorastających, co wywołuje stan frustracji i negatywizmu w stosunkach z otoczeniem.

Irena OBUCHOWSKA (1996) podkreśla, że uwagę społeczną, a także uwagę badaczy przyciągają przede wszystkim barwne i często zaskakujące przejawy zachowania młodzieży, które są przyczyną trudności i wymagają wychowawczego zajęcia stanowiska. To wysuwanie na plan pierwszy zagadnień wymagających rozwiązania powoduje, że zwraca się uwagę na objawy kryzysu, mimo że nie występują one u każdego dorastającego i że są cechą tylko jednego z możliwych wzorów dorastania.

W literaturze psychologicznej możemy odnaleźć wiele różnych podejść do problematyki kryzysów rozwojowych (por. HALL C.S., LINDZEY G., 1990; PIAGET J., 1966; ŻEBROWSKA M., red., 1975). Słowo „kryzys” (gr. *krisis*) oznacza moment rozstrzygający, okres przełomu, punkt zwrotny. Chodzi tu głównie o przemiany jakościowe w rozwoju psychicznym człowieka, które są przyczyną zmian dotychczasowego kierunku rozwoju i poszerzenia jego perspektyw.

Zenomena PŁUŻEK (1991, s. 87) pojmuje kryzys jako „reakcję człowieka zdrowego na trudną sytuację, w której nie można wykorzystać swoich umiejętności rozwiązywania problemów, gdyż stały się już niewystarczające. Nie ma gotowych sposobów radzenia sobie i stąd następuje faza poszukiwania rozwiązania”. Istotne jest to, że definicja ta zwraca uwagę na fazowość kryzysu.

Kryzysem adolescencyjnym będziemy więc nazywać „specyficzny przełom dokonujący się w dotychczasowej linii rozwoju psychicznego, polegający na zmianach zarówno formalnych, jak i treściowych, obejmujących między innymi hierarchię wartości jednostki. Zmiany te dotyczą głównie tych wartości, które powinny pozwolić na lepsze określenie siebie jako indywiduum, a swojego życia jako jedyne i неповtarzalne oraz na określenie siebie jako istoty społecznej, żyjącej i współpracującej z innymi ludźmi według przyjętych norm i zasad” (OLESKOWICZ A., 1993, s. 123). Zdaniem autorki, zdecydowana większość młodzieży ze szkół średnich potrafi zwerbalizować i zdefiniować pojęcie kryzysu adolescencyjnego (młodzieńczego). Najczęściej jest ono kojarzone z:

— przeobrażeniami w dotychczasowej hierarchii wartości (jej załamaniem, utratą, poszukiwaniem nowych wartości, celów);

- stanami psychicznymi, określanymi jako: zachwianie równowagi psychicznej, utrata wiary w siebie, poczucie samotności itp.;
- niepowodzeniami i problemami występującymi w sytuacjach rodzinnych, szkolnych, towarzyskich;
- konfliktami o charakterze zewnętrznym.

Utrudnienia towarzyszące dochodzeniu do dorosłości, zachodzące w trzech obszarach: biologicznym, psychologicznym (intrapsychicznym) i społecznym (interakcyjnym), przysparzają wielu problemów zarówno adolescentom, jak i dorosłym. Często niekorzystnie wpływają na wypełnienie zadań wiążących się z „przechodzeniem” przez kolejne fazy dojrzewania.

Dysfunkcyjne zachowania dorastających można przedstawić za pomocą następujących kategorii (Gaś Z., 1995):

- poznawczo-emocjonalnej, przejawiającej się m.in.: niską samooceną, impulsywnością, negatywną postawą wobec szkoły, niskim rozwojem poznawczym i niskimi aspiracjami edukacyjnymi;
- behawioralnej, obejmującej zachowania, takie jak: łamanie dyscypliny szkolnej, zachowania przestępcze i aspołeczne, używanie środków odurzających;
- sieci społecznej, dotyczącej uwikłania w zachowania dysfunkcyjne oraz różne formy dezorganizacji życia rodzinnego.

Autor podkreśla, że źródłem trudności, jakie przeżywają młodzi ludzie w okresie dorastania, są burzliwe zmiany anatomiczne, fizjologiczne i psychiczne. Szybkość zmian i ich różnorodność naruszają przejściowo równowagę psychiczną organizmu. Organizm musi powrócić do stanu homeostazy. Także środowisko, zwłaszcza społeczne, musi zaadaptować się do zmian, jakie w młodym człowieku zaszły bądź zachodzą. Jest to więc proces o złożonej dynamice i nie zawsze przebiega łatwo i harmonijnie. Tym bardziej że zachowania dziecka mogą wywoływać i potęgować negatywne reakcje otoczenia, np. rodziców, wychowawców, nauczycieli. Równocześnie niewłaściwe reakcje otoczenia mogą spowodować u dziecka pogłębianie własnych trudności wewnętrznych. Jest to więc proces skomplikowany, złożony i wieloaspektowy.

M. BADZIAŁ (2000) zwraca uwagę na fakt, że dojrzewanie fizyczne nie musi pociągać za sobą dojrzewania psychicznego czy społecznego. W tym okresie istotne zmiany rozwojowe (wzrost, budowa ciała, pojawienie się drugorzędowych cech płciowych itp.) są także przyczyną swoistych trudności. Autorka pojmuje kryzys jako okres przejściowy, moment zwrotny w cyklu rozwojowym człowieka, charakteryzujący się szczególnym niezrównoważeniem możliwości i wymagań, uwrażliwieniem oraz wzrostem potencjału do zmian i przystosowania. Kryzys zatem jest pewnym momentem rozstrzygającym, który wymusza na jednostce zmianę

dotychczasowych reguł działania. Jest to zjawisko naturalne, towarzyszące punktom przemiany w cyklu życia. Kryzys nie jest więc ani dobry, ani zły, jednakże niezależnie od rodzaju i przyczyn, jakie go wywołały, w momencie gwałtownego narastania poczucia beznadziejności i bezradności może stanowić zagrożenie lub być podstawą powstania konfliktu psychologicznego.

W koncepcji kryzysowo-fazowej Erika ERIKSONA (2004) kryzys tożsamości to sprzeczność między potrzebą konformizmu i własną indywidualnością. Jest on charakterystyczny dla okresu dorastania i warunkuje rozwój osobowości młodego człowieka, mającego czynnie funkcjonować przez całe życie. Pozytywne rozwiązanie kryzysu pozwala na osiągnięcie wyższego stopnia rozwoju osobowości, może ją umocnić, ukształtować zgodnie z normami społecznymi, bez zatracenia własnego ja. Jeśli jednak młody człowiek nie przejdzie przez kryzys pomyślnie, zachodzi prawdopodobieństwo powrotu kryzysu tożsamości także w życiu dorosłym (zwłaszcza w obliczu zmieniających się warunków i braku adekwatności do nich). Brak tego rozwiązania może zrodzić zaburzenia w dalszym funkcjonowaniu, a nawet doprowadzić do degradacji całej osobowości.

M. BADZIĄG (2001) opisuje trzy fazy kryzysu:

**I — faza szoku** (wystąpienie niezgodności). W tej fazie pojawia się niezgodność między dotychczasowymi celami życiowymi a aktualnymi możliwościami człowieka. Powstaje konflikt między aktualnym obrazem samego siebie a nowymi informacjami płynącymi z własnych zachowań, a także dyskomfort psychiczny, wynikający z poszukiwania odpowiedzi na pytania związane z tożsamością i ważnością wartości. Stanowi temu towarzyszącą negatywne emocje, wywołujące różne reakcje na trudności.

**II — faza przepracowywania** (reakcja na niezgodność). Aby oderwać się od przykrych przeżyć i zbyt trudnych problemów, młody człowiek stosuje reakcje obronne i ucieczkowe, wycofanie się, zwiększenie dystansu, będące wyrazem braku chęci rozwiązania. Ponadto jednostka stara się zmniejszyć napięcie emocjonalne. Najbardziej pozytywną reakcją na konflikt jest ukierunkowanie swoich działań na konstruktywne rozwiązanie problemów.

**III — faza nowego zorientowania** (przeorganizowanie osobowości). Faza ta umożliwia osiągnięcie wyższego stopnia rozwoju osobowości. Następuje tu bowiem zmiana organizacji hierarchii wartości pod wpływem działań podjętych wcześniej przez jednostkę. Zostają określone wartości struktury ja, sposób widzenia świata oraz samookreślenie się w świecie i otoczeniu. Osoba dostrzega nowe motywy działalności i ma szansę nawet zupełnie zmienić swój stosunek do wcześniej uznawanych idei.

Przywołana wcześniej autorka, powołując się na eriksonowską koncepcję kryzysu, sądzi, że etapowość rozwoju wymusza na młodym czło-

wieku ciągle modyfikowanie swej przestrzeni życiowej, aby mógł się dostosować do siebie, jako do osoby rozwijającej się oraz do zmienności świata. Przeżycie kryzysu jest przejawem rozwoju, a jego brak można uznać za patologię.

Według Erika ERIKSONA (2002), przejście przez kryzys jest koniecznym etapem na drodze do kształtowania dojrzałej, tzn. spójnej i zintegrowanej tożsamości. Można również powiedzieć, że jest warunkiem ukształtowania się twórczej osobowości jednostki. Niestety, nie są to jedyne możliwe konsekwencje, występuje też możliwość ukształtowania się osobowości nieefektywnej, niedającej jednostce szans na realizację samego siebie z tendencjami do sztywnych zachowań.

Wartości, które człowiek wybiera, ceni i realizuje, pozostają w istotnym związku z rozwojem osobowości oraz ze zdrowiem psychicznym jednostki. Uznawane i akceptowane wartości modyfikują spostrzeganie i zapamiętywanie, a także wyznaczają kryteria ocen i wyboru (OLEŚ P., 1989a). System wartości wpływa zarówno na aktualne zachowanie jednostki, jak i na jej ustosunkowanie do przyszłości i formułowanie osobistych celów. Zgodnie z założeniami psychologii humanistycznej, wartości oznaczają to, co człowiek uważa za dobre, ocenia pozytywnie, do czego pragnie dążyć, co wyraża w powinnościach lub też to, co po prostu wybiera. Wartościowanie obejmuje wszystkie procesy związane z przeżywaniem wartości, sprzyjające samoaktualizacji: procesy poznawcze, afektywne i motywacyjne. Według autora, na wartościowanie składają się:

- a) wolny wybór,
- b) spośród alternatywnych możliwości,
- c) po rozważeniu konsekwencji każdej z nich,
- d) pozytywnie oceniany przez wybierającego,
- e) akceptowany przez innych ludzi,
- f) zgodne z wyborem działanie (realizacja wartości),
- g) utrwalenie się wzorca postępowania.

W zakresie każdego z procesów składających się na wartościowanie (z których głównymi są ocenianie, wybór i realizacja wartości) mogą występować specyficzne trudności lub zaburzenia, polegające przeważnie na tym, że indywidualna hierarchia wartości nie jest na tyle dobrze ukształtowana i ustabilizowana, by mogła efektywnie pełnić funkcję zbioru kryteriów oceny i wyboru. Zdarza się, że osoba gubi się w świecie wartości, ma poważne trudności w ustaleniu tego, co jest cenne i godne realizacji. P. OLEŚ (1989a) podkreśla, że trudności w wartościowaniu dotyczą bardzo ważnej sfery, często określanej jako centralna w osobowości. Dlatego też z trudnościami w wartościowaniu łączy się niepokój, napięcie emocjonalne, dezintegracja. Zaburzenia w procesie wartościowania są jedną

z form kryzysu. Często wiążą się z wydarzeniami rozwojowymi: podejmowaniem nowych ról, zmianą środowiska itp. Ponieważ są one typowe w normalnym procesie rozwoju i mają czasowy charakter, zostały nazwane „kryzysem w wartościowaniu”. Polega on na wystąpieniu specyficznych trudności lub zaburzeń w procesie wartościowania, z którymi łączy się stan zwiększonego niepokoju. Do trudności tych należą:

- 1) *trudności uporządkowania indywidualnego systemu wartości w hierarchię*; polegają one na tym, że jednostka nie potrafi określić wartości naczelnej w systemie (brak orientacji wartościującej) lub występuje konflikt pomiędzy głównymi wartościami;
- 2) *znaczące przewartościowania*; wiążą się zarówno z odkrywaniem wartości, jak i z odchodzeniem od wartości uznawanych;
- 3) *brak integracji procesów poznawczych, afektywnych i motywacyjnych w wartościowaniu*; występuje tutaj rozbieżność między wartościami wyobrażalnymi, deklarowanymi przez osobę a jej wartościami naturalnymi, zawartymi w formie indywidualnych predyspozycji czy zdolności;
- 4) *trudności w ocenie i dokonywaniu wyborów na podstawie systemu wartości*; mogą być skutkiem braku odpowiedniego uporządkowania tego systemu lub wynikać ze skłonności jednostki do zachowań impulsywnych;
- 5) *poczucie braku realizacji wartości w życiu*; wynika z uświadomienia sobie rozbieżności między akceptowanymi wartościami a własnym postępowaniem; pojawia się ono, gdy osoba faktycznie nie realizuje uznawanych przez siebie wartości lub realizuje wartości niezgodne z jej wewnętrznymi predyspozycjami; występuje również, gdy wartości pojmowane są w sposób nadmiernie rygorystyczny (OLEŚ P., 1989a).

Autor podkreśla, że opisane problemy w wartościowaniu mają charakter trudności bądź zaburzeń, w zależności od stopnia ich nasilenia i osobowościowych konsekwencji. W kryzysie w wartościowaniu występuje na ogół kilka z nich równocześnie. Mogą się one ze sobą łączyć. Na przykład dezintegracja w wartościowaniu może łączyć się z poczuciem nierealizowania wartości lub poczucie nierealizowania wartości może wynikać z przewartościowań. Trudności lub zaburzenia w wartościowaniu są doświadczane subiektywnie. U zdrowego człowieka problemy te są w znacznym stopniu uświadomione, dlatego mogą być badane za pomocą metody kwestionariuszowej (*Kwestionariusz do Badania Kryzysu w Wartościowaniu*).

Jak pisze Eliza CZERKA (2001), młody człowiek, próbując przezwyciężyć niezgodności wynikające z przeżywania kryzysu młodzieńczego, zazwyczaj nie wpasowuje się w jeden schemat zwalczania kryzysu, lecz tworzy sobie mieszaninę różnych sposobów i stylów działania.

Ta niewątpliwie wszechstronna działalność wyzwolona pod wpływem kryzysu pozwala młodemu człowiekowi stworzyć i utrwalić określone sposoby postępowania w sytuacjach trudnych. Poszukując możliwych dróg rozwiązania problemu, stawiając sobie wiele pytań i próbując znaleźć odpowiedzi na nie otwiera się na nowe doświadczenia i wznosi na wyższe poziomy rozwoju osobowości. Można zatem uznać, że rola kryzysu w życiu człowieka jest bardzo ważna, mimo że trudno jednoznacznie określić, czy kryzys będzie stanowił zagrożenie czy szansę dla przyszłego rozwoju jednostki.



## 4. Metodologia badań własnych

### 4.1. Założenia teoretyczne

Temat badań skoncentrowanych na wzajemnych zależnościach pomiędzy postawą twórczą i systemem wartości młodzieży wymaga przyjęcia określonych założeń co do istoty tych zmiennych oraz ich wzajemnych powiązań i zależności. Zaprezentowane w niniejszym rozdziale założenia pozwalają wyjaśnić teoretyczny model zależności między zmiennymi, który poddano testowaniu w badaniach.

Opierając się na syntezie literatury przedmiotu uznano, że postawa twórcza jest czynnikiem determinującym system wartości młodzieży. Warto zatem przedstawić założenia teoretyczne związane z postawą twórczą i wartościami.

Postawy stanowią istotny element struktury osobowości. Postawa w pełni zinternalizowana determinuje zachowania i system wartości bez względu na sankcje z zewnątrz (NOWAK S., 1973). Wpływając na przejawiane zachowania, postawa jest elementem struktury motywacyjnej, stanowi wewnętrzny regulator zachowania, a tym samym staje się elementem osobowości. W uzupełnieniu można przytoczyć pogląd Tadeusza MĄDRZYCKIEGO (1977, 2002), który dowodzi zjawiska internalizacji postaw. W procesie tym czynnikiem pośredniczącym jest wewnętrzna struktura — czynniki natury psychicznej, uwarunkowane doświadczeniem jednostki, jej indywidualnymi cechami, a także czynnikami natury społecznej. Te okoliczności wpływają na system motywacyjny człowieka, wyznaczają strukturę potrzeb, kształtują postawy wobec różnych obiektów. Postawy, zdaniem autora, kształtują się przez podejmowanie działań, manipulacje przedmiotami, na bazie których rodzą się przekonania co do wartości przedmiotu, stosunek uczuciowy, specyficzne wzorce zachowań.

Jeśli przyjęte wzorce działań spowodują pozytywne doświadczenia i zaspokojenie potrzeb, postawa stabilizuje się. Taka postawa wykazuje niską zdolność modyfikacji pod wpływem czynników zewnętrznych (za NOWAK S., 1973).

W problematyce poświęconej twórczości wysuwają się na plan pierwszy dwa jej możliwe znaczenia: twórczość w sensie kreowania czegoś nowego, czegoś, co inni mogą zobaczyć czy usłyszeć, jak obraz, rzeźba, symfonia, utwór poetycki, powieść, oraz twórczość jako postawa, która jest warunkiem jakiejkolwiek twórczości w pierwszym znaczeniu, ale która może istnieć nawet wówczas, gdy nie zostaje stworzone nic nowego w świecie rzeczy (MALICKA M., 1989). W niniejszej pracy za istotny przyjmuje się ten drugi rodzaj twórczości, tj. postawę twórczą, którą M. MALICKA (1989) określa również jako charakterystyczną cechę osoby.

Interakcyjna teoria zdolności S. POPKA (1990) uwzględnia równomierne współoddziaływanie na możliwości ludzkie kilku sfer osobowości człowieka, bez preferencji którejs z nich. Istotne jest rozróżnienie przez autora zdolności realizacyjnych i potencjalnych. O tych pierwszych decydują nie tylko możliwości poznawcze i wykonawcze, ale także siła motywacji, dlatego też zdolności te określane są jako postawa twórcza. Za kluczową przyjmuje się w niniejszej pracy definicję traktującą postawę twórczą jako „ukształtowaną (genetycznie i przez indywidualne doświadczenie) właściwość poznawczą i charakterologiczną, wykazującą tendencję, nastawienia lub gotowość do przekształcania świata rzeczy, zjawisk, a także własnej osobowości. Jest to aktywny stosunek do świata i życia, wyrażający się przez potrzebę poznania i świadomego przetwarzania zastanej rzeczywistości, a także własnego »ja«” (POPEK S., 1989, s. 13).

Postawa twórcza jest specyficzną postawą. Stanowi element struktury osobowości, jest regulatorem zachowań. Utożsamiając ją z aktywnym stosunkiem wobec siebie i świata, można przyjąć, że ludzie twórczy, przejawiający specyficzne dla postawy twórczej cechy oraz wykazujący zdolności realizacyjne, będą dokonywać wyborów specyficznych wartości, które będą się wiązać z zachowaniami heurystycznymi, a więc pozwolą im na bycie kreatywnymi i twórczymi. Świadomość własnych zdolności oraz cech, a także potrzeba zmiany otoczenia istotnie związana z postawą twórczą musi wywierać wpływ na sposób wartościowania. Młodzież twórczo uzdolniona w zależności od poziomu konformizmu bądź nonkonformizmu może oscylować wokół wartości dających poczucie niezależności w działaniu, zapewniających optymalny poziom doznań, albo wręcz przeciwnie — będzie wyrażać pozytywne ustosunkowanie wobec wartości, które wiążą się ze stereotypowym myśleniem i schematycznym działaniem. Młodzież, której system wartości jest badany, znajduje się w sytuacji jego krystalizacji i ciągłego przekształcania z racji specyfiki

okresu adolescencji. W sferze moralnej odbywa się generalna konfrontacja wartości, reforma, transformacja. Jednostka wyraźnie wyodrębnia się od innych i świadoma tego odczuwa potrzebę wyrażania się na zewnątrz, zmieniania zastanego świata zgodnie z własną hierarchią wartości. Można zatem przypuszczać, że hierarchia wartości młodzieży nie jest jeszcze w pełni ukształtowana i zależy od wielu czynników, m.in. samowiedzy czy potrzeby samorealizacji. Potrzebę tę psychologowie humanistyczni (Maslow, Fromm) uznają za konstytutywną cechę twórców. Wiąże się ona z postawą twórczą i najczęściej wyraża się w tendencji jednostki do samourzeczywistniania się, ekspresji własnej osobowości, realizacji twórczych zamierzeń. Potrzeba ta musi silnie wpływać na wybór dziedziny aktywności, w której jednostka będzie się mogła zrealizować. Wiąże się bowiem ze świadomym dążeniem do spełnienia siebie dzięki ujawnianiu swoich twórczych możliwości (GÓRNIOWICZ J., 1997). Proces samorealizacji będzie się wyrażał m.in. wyzwaniem z ograniczeń, aktywnym poszukiwaniem własnego miejsca w świecie, a jego przejawem będzie wybór specyficznych grup wartości.

Komplementarną i spójną teorię wartości, akcentującą wzajemne relacje i interakcje w ramach struktury, proponuje Milton Rokeach. Autor pojmuje w niej wartości jako „poznawcze reprezentacje wewnętrznych potrzeb, kierują one autoprezentacją, ewaluacją, sądami o sobie i innych, porównywaniem siebie pod względem kompetencji, ale także moralności. Wartości są trwałym przekonaniem, że określony sposób postępowania lub ostateczny cel egzystencji jest osobiście lub społecznie preferowany w stosunku do alternatywnych sposobów postępowania lub ostatecznych stanów egzystencji” (BRZOZOWSKI P., 1986, s. 25). Preferowane wartości tworzą systemy, które stanowią w teorii Rokeacha hierarchię w kategoriach ważności. Samo pojęcie systemu wartości sugeruje rangowe uporządkowanie wartości, odrębne dla wartości instrumentalnych i celowych.

Zgodnie z założeniami ogólnej teorii systemów system wartości grupy czy też jednostki jest to hierarchicznie uporządkowany zbiór ustosunkowań wobec tych wszystkich wartości, które są dla danej jednostki czy grupy ważne, konieczne, cenne i pożądane z punktu widzenia jej istnienia i realizacji zadań życiowych. Osoby zmieniają swoje systemy wartości w ciągu całego życia jako konsekwencję ich doświadczeń, widzenia siebie i świata. System wartości wyraża się przez myślenie, podejmowanie decyzji, rozwiązywanie konfliktów, działanie i programowanie przyszłych celów, zadań i działań.

Z licznych badań empirycznych nad systemem wartości młodzieży polskiej wynika, że pewne właściwości osobowości stają się dominujące. Ideałem okazuje się samorealizacja rozumiana jako postępowanie zgodne

z własnymi możliwościami i potrzebami. Centralną wartością dla ówczesnego młodego człowieka jest osoba (rozumiana indywidualnie). Dlatego też młodzież preferuje takie wartości, jak szczęście, miłość, zadowolenie, bezpieczeństwo, swobodę działania i decydowania — czyli orientację na siebie (por. MARIAŃSKI J., 1995, 1998; ŚWIDA-ZIĘBA H., 1979, 1996, 1999; OSTROWSKA K., 2003, 2004, 2004a).

Na podstawie literatury przedmiotu uznano, że wartość jest niezbędną cechą twórczego dzieła (NĘCKA E., 2001). Każdy twórczy produkt musi być wartościowy, czyli musi zawierać w sobie pewną wartość. Aktywność twórcza człowieka jest ściśle związana z wartościami, w związku z tym nie można wykluczyć, że przebieg i wynik procesu twórczego zależy od tego, czy wartości uznaje się za istniejące obiektywnie, niezależnie od przedmiotu czy też za coś, co wiąże się z jego aktywnością lub jest produktem indywidualnego umysłu. Jeśli jednostka sądzi, że wartości istnieją obiektywnie, będzie dążyła do ich rozpoznania i pomnażania, a jeśli sądzi, że sama jest skarbnicą wartości, będzie usiłowała je kreować. E. NĘCKA (2001) podkreśla, że w obu przypadkach przebieg i skutki procesu twórczego mogą być przypuszczalnie różne, choć brak jeszcze empirycznej wiedzy na ten temat.

Zgodnie z przyjętym modelem uznaje się, że ludzie różnią się możliwościami twórczymi oraz ukierunkowaniem twórczości (KOZIELECKI J., 1986). Kierunek twórczego działania jest wyznaczony wieloma czynnikami mającymi charakter psychospołeczny, preferowane wartości są podstawą podejmowanych przez jednostkę działań oraz kryteriami dokonywanych przez nich wyborów (MISZTAŁ M., 1990). Są również traktowane przez C. MATUSEWICZA (1975) jako aspekt społecznego funkcjonowania osoby różnicujący ludzkie dążenia. Kazimierz POPIELSKI (2000) uważa, że wartości stanowią potrzebę oraz przedmiot dążenia i odniesienia ludzkiego życia. Ich realizowanie wiąże się z wolnością, odpowiedzialnością, zaangażowaniem i wyborem. Wartości służą twórczemu byciu i stawianiu się jednostki. Rozumiane są też jako specyficzne ludzkie właściwości, cele rozwojowe (DĄBROWSKI K., 1974).

W niniejszej pracy przyjmuje się, że postawa twórcza jest jednym z czynników determinujących zmiany w systemie poznawczym, które prowadzą do wykształcenia specyficznych wartości badanej młodzieży. Twórcza postawa może również warunkować skłonność do ustalania wewnętrznych kryteriów aksjologicznych, a także być jednym z czynników determinujących zmiany w systemie wartości młodzieży oraz wypracowanie indywidualnej hierarchii. Niewątpliwie postawa twórcza jako częściowo nabyta, a częściowo wrodzona właściwość warunkuje tendencję jednostki do przewartościowywania siebie, poszukiwania wartości i ideałów oraz wzorów życia jako standardów realizacji.

W problematyce refleksji nad działaniem, a w szczególności nad działaniem twórczym, koncentruje się uwagę na innowacyjności. Problematyka wartościowania natomiast pozostaje na uboczu, ponieważ tradycyjnie wartościowanie bardziej łączone jest z moralnością i refleksją nad nią niż z usprawnianiem działania, organizacją i twórczością. Tymczasem najnowsze badania wskazują, że problematyka wartościowania — choć niedoceniana — jest kluczowa w drodze do osiągnięcia twórczych efektów. Tradycyjnie uznawano, że twórcze rezultaty można uzyskać w wyniku wprowadzenia gruntownie nowego sposobu postępowania. Dzisiaj coraz częściej zauważa się, że ważniejsze staje się inne i lepsze zorganizowanie znanych wcześniej technologii, dostosowanie się do odbiorcy, podniesienie jakości starych i znanych rzeczy (STASIAK M.K., 2001).

Postawa twórcza oraz system wartości będą również zróżnicowane ze względu na zmienne, tj. płeć badanych oraz typ szkoły. Ponieważ twórczość i postawa twórcza są definiowane na wiele sposobów, także wyniki badań dotyczące różnic w postawie twórczej determinowanych płcią są zróżnicowane. Jak podaje Linda BRANNON (2002), w sytuacji gdy badacze definiowali twórczość w kategoriach osiągnięć, u mężczyzn stwierdzono wyższy poziom tej cechy. Jednakże pełne wyjaśnienie postawionego problemu zostanie udzielone na podstawie przeprowadzonych badań.

## 4.2. Przedmiot oraz cele badań

Z uwagi na złożoność i interdyscyplinarność poruszanego problemu niniejsza praca dotyczy zagadnień z zakresu pedagogiki, psychologii oraz socjologii. Interdyscyplinarne podejście pozwala na holistyczne ujęcie problemu oraz wielowymiarową analizę wykrytych zależności, które przedstawione zostały w ramach zaproponowanego modelu teoretycznego poddanego testowaniu. Celem jego prezentacji było ukazanie cech charakterystycznych badanych zjawisk oraz uporządkowanie ich w logiczną całość. Przedstawiony model pozwala nie tylko wyeksponować istotne związki zachodzące pomiędzy zmiennymi, ale również zbudować sprawdzalne empirycznie twierdzenia dotyczące tych związków. Konstrukcja modelu wsparta jest przyjętymi przez badacza teoriami, które to kolejno poddane są empirycznej weryfikacji. Jednocześnie jest zgoda na pomijanie pewnych jego elementów, uznanych za nieistotne, co prowadzi do jego upraszczania w celu lepszego zrozumienia sytuacji bądź zjawisk, których jest on reprezentacją (FRANKFORT-NACHMIAS Ch., NACHMIAS D., 2001).

Przedmiotem badań w niniejszej pracy jest hierarchia wartości młodzieży gimnazjalnej i licealnej.

Analiza teoretyczna literatury przedmiotu pozwoliła na skonstruowanie modelu zależności między zmiennymi, który poddano empirycznej weryfikacji. W niniejszej pracy przyjmuje się, że przedsięwzięcia badawcze ukierunkowują trzy główne cele. Są nimi: eksploracja, opis oraz wyjaśnianie. W odwołaniu do tego należy przyjąć, że z uwagi na przedmiot badań podjęty w ramach pracy będzie ona miała charakter diagnostyczno-weryfikacyjny. Głównym celem badań było ustalenie i weryfikacja zależności pomiędzy twórczą postawą a hierarchią wartości młodego pokolenia.

### 4.3. Problemy badawcze

Na tle zarysowanej problematyki można sformułować pytania badawcze.

Główny problem badawczy:

Czy, a jeśli tak, to jaki związek zachodzi między postawą twórczą a hierarchią wartości młodzieży gimnazjalnej i licealnej?

Problemy szczegółowe zawarto w następnych pytaniach, mając na uwadze kolejne etapy badania.

#### **Faza I — diagnoza**

1. Jaki jest rozkład postawy twórczej w badanej populacji?
2. Jakie postawy (twórcze lub odtwórcze) dominują wśród badanej młodzieży?
3. Jaką hierarchię wartości, przy zróżnicowanych treściowo wartościach ostatecznych oraz instrumentalnych, prezentuje badana młodzież?

#### **Faza II — weryfikacja**

1. Czy, a jeśli tak, to jaki związek zachodzi pomiędzy postawą twórczą/odtwórczą a hierarchią wartości młodzieży?
2. Czy, a jeśli tak, to w jakim stopniu płeć i etap kształcenia, na którym znajduje się badana młodzież, determinują twórczą/odtwórczą postawę?
3. Czy, a jeśli tak, to jakie podobieństwa i różnice występują w hierarchii wartości młodego pokolenia przy uwzględnieniu aspektu płci i etapu kształcenia?

#### 4.4. Hipotezy badawcze

Kolejnym etapem procesu badawczego jest sformułowanie hipotez badawczych. Po analizie literatury z zakresu interesujących badacza zjawisk i zgodnie z ujętą wcześniej problematyką badawczą sformułowano następujące hipotezy:

- H1: Zakłada się, że występuje zależność pomiędzy postawą twórczą/odtwórczą a hierarchią wartości młodzieży. Przypuszcza się, że młodzież osiągająca wysokie wyniki w skali zachowań heurystycznych wyrazi szczególne uznanie dla wartości związanych z postawą twórczą, postrzeganych w kategoriach związanych z realizacją potencjału twórczego i zachowań nonkonformistycznych.
- H2: Zakłada się, że płeć i etap kształcenia są czynnikami różnicującymi postawę twórczą/odtwórczą.
- H3: Przypuszcza się, że płeć i etap kształcenia będą czynnikiem różnicującym preferencje wartości ostatecznych i instrumentalnych wśród badanej młodzieży.

#### 4.5. Zmienne i ich operacjonalizacja

W badaniach własnych przyjęto, że zmienną niezależną główną, która warunkuje preferencje wartości ostatecznych bądź instrumentalnych jest postawa twórcza mierzona Kwestionariuszem Twórczego Zachowania KANH (z uwzględnieniem wszystkich czterech podskal: *Konformizm*, *Zachowania Algorytmiczne*, *Nonkonformizm*, *Zachowania Heurystyczne*).

Kolejno przyjęto, że zmienną zależną jest hierarchia wartości. Do pomiaru tej zmiennej zastosowano Milтона Rokeacha Skalę Wartości w adaptacji Piotra Brzozowskiego. W pomiarze hierarchii wartości uwzględniono podział na *Wartości Ostateczne* i *Wartości Instrumentalne*.

Oprócz wymienionych zmiennych głównych wyróżniono takie zmienne niezależne uboczne, jak płeć i etap kształcenia.

Do zmiennych dobrano odpowiednio wskaźniki. Wskaźnikiem zmiennej niezależnej są wyniki Kwestionariusza KANH wraz z opisywanymi wcześniej wymiarami, a wskaźnikiem zmiennej zależnej są wyniki Skali Wartości z podziałem na *Wartości Ostateczne* i *Wartości Instrumentalne*.

Przedstawione ustalenia pozwalają na podjęcie decyzji w sprawie doboru odpowiednich narzędzi badawczych.



## 4.6. Narzędzia badawcze

Biorąc pod uwagę przedmiot oraz cele podjętych badań, w badaniach własnych zastosowano następujące narzędzia badawcze: Stanisława Popka Kwestionariusz Twórczego Zachowania KANH oraz Piotra Brzozowskiego Skalę Wartości (SW).

### 4.6.1. Stanisława Popka Kwestionariusz Twórczego Zachowania KANH w wersji dla uczniów

Narzędzie to służyło do zdobycia informacji na temat twórczej postawy badanych uczniów. Rzetelność i stabilność KANH jest wysoka, a trafność zewnętrzna przeciętna. Narzędzie przeznaczone jest do badań młodzieży od 12. do 24. roku życia. Kwestionariusz składa się z 60 twierdzeń i zawiera 4 podskale: „Konformizm” (K) i „Nonkonformizm” (N), które zaliczone są do sfery emocjonalno-motywacyjnej, oraz „Zachowania Algorytmiczne” (A) i „Zachowania Heurystyczne” (H), zaliczone do sfery poznawczej.

Skala „Konformizm” obejmuje następujące cechy: zależność, pasywność, sztywność adaptacyjna, stereotypowość, uległość i słabość, lękliwość, podporządkowanie, niesamodzielność, defensywność, zahamowalność, słaba odporność i wytrwałość, nieodpowiedzialność, brak krytycyzmu, niskie poczucie wartości „ja” i nietolerancja.

W skład skali „Zachowania Algorytmiczne” wchodzi: kierowana spostrzegawczość, pamięć mechaniczna, wyobrażenia odtwórcza, myślenie konwergencyjne, uczenie się ukierunkowane, nastawione na reprodukcję, sztywność intelektualna, niska refleksyjność, odtwórczość werbalna.

Skala „Zachowania Heurystyczne” związana jest z takimi cechami, jak: samodzielność obserwacji, wyobrażenia twórcza, myślenie dywergencyjne, elastyczność intelektualna, aktywność poznawcza, wysoka sprawność intelektualna, umiejętności konstrukcyjne.

Natomiast skala „Nonkonformizm” zawiera takie cechy, jak: aktywność, niezależność, witalizm, elastyczność adaptacyjna, konsekwencja, oryginalność, odwaga, nominatywność, spontaniczność, samoorganizacja, ekspresja, otwartość, wytrwałość, samokrytycyzm, tolerancyjność, wysokie poczucie wartości „ja”.

Kwestionariusz pozwala na pomiar w skali punktowej 0—30 każdej z czterech skal (K, A, N, H) przez przyznanie 0—2 punktów każdemu ze

stwierdzeń. Każda ze skal zawiera 15 par stwierdzeń opisujących zachowanie badanej osoby. O kwalifikacji określonej osoby do grupy twórczej bądź odtwórczej decydują wyniki poszczególnych skal, a także ogólne sumy  $K + A$  lub  $N + H$ . Dodatkowo analizę można uzupełnić o wnioski na bazie rezultatów dotyczących oddzielnie postawy twórczej, postawy odtwórczej, sfery poznawczej bądź charakterologicznej. Możliwa jest sytuacja, gdy wysoka motywacja nie idzie w parze ze zdolnościami i odwrotnie. Wyniki mogą „znosić się” wzajemnie.

#### **4.6.2. Piotra Brzozowskiego Skala Wartości (SW) — polska adaptacja Value Survey Milтона Rokeacha**

Według M. Rokeacha, ogólna liczba wartości cenionych przez jednostkę jest stosunkowo mała i wynosi kilka tuzinów. Wyróżniono dwie podstawowe grupy wartości: ostateczne i instrumentalne. Wartości ostateczne to najważniejsze, ponadsytuacyjne cele ludzkiego życia. Wartości instrumentalne dotyczą ogólnych sposobów postępowania (podczas gdy normy obejmują zachowania mniej ogólne) i mają charakter środków przydatnych do realizacji wartości ostatecznych (celów). W celu pomiaru relatywnej ważności wartości Rokeach wyselekcjonował osiemnaście wartości ostatecznych (WO) i tyleż samo wartości instrumentalnych (WI), umieszczając je na dwóch odrębnych skalach. Rokeach, segregując wartości na ostateczne i instrumentalne, dokonuje ich dalszego podziału: wśród wartości ostatecznych wyróżnia intrapersonalne, czyli osobowe, koncentrujące się na jednostce, i interpersonalne, czyli społeczne, koncentrujące się na społeczeństwie (OLEŚ P., 1989). Wartości instrumentalne dzieli na moralne, dotyczące stosunków interpersonalnych, i kompetencyjne, mające charakter bardziej osobisty niż społeczny. Podstawową właściwością całego systemu wartości jest hierarchiczne, specyficzne dla każdego człowieka uporządkowanie wartości, będące podstawą do określania tzw. mocy regulacyjnej poszczególnej wartości (im wyższe położenie w hierarchii, tym wyższy wpływ danej wartości na zachowanie człowieka, tym większa częstość zachowań z nią związanych).

## 4.7. Charakterystyka badanej grupy i organizacja badań

Badania zostały przeprowadzone wśród młodzieży w wieku dojrzewania (gimnazjalnym i licealnym). Dobór próby wynikał z przyjętego modelu teoretycznego, w którym założono, że ten okres ontogenezy wydaje się szczególnie ważny zarówno w kształtowaniu postawy twórczej, jak i w krystalizowaniu systemu wartości, które to procesy, jak się przypuszcza, znajdują odzwierciedlenie w preferowanym przez młodzież systemie wartości ostatecznych i instrumentalnych. Dobór badanych opierał się na schemacie losowania grupowego, w którym jednostkami losowania nie były poszczególne elementy populacji, ale ich skupiska, czyli w tym przypadku szkoły. Operatem losowania uczyniono tu ponumerowany spis gimnazjów i liceów zlokalizowanych w Sosnowcu.

Ogółem w ramach operatu losowania zawarto 25 szkół, z których metodą losowania systematycznego wybrano 4 licea i 5 gimnazjów. Wybór szkół częściowo uwarunkowany był również uzyskaniem zgody dyrektorów tychże placówek, a także odpowiednim pozwoleniem Wydziału Edukacji na terenie miasta Sosnowca. Badania przeprowadzono w 2004 roku. Miały charakter zbiorowy. Z uwagi na liczbę interesujących badacza zmiennych oraz czas przeznaczony na wypełnianie kwestionariuszy badania w każdej z klas przebiegały dwuetapowo. W ramach pierwszego spotkania wyjaśniano cele badań oraz zasady wypełniania kwestionariuszy, do czego następnie młodzież dobrowolnie przystępowała podczas jednostki lekcyjnej. W etapie pierwszym młodzież została zbadana *Kwestionariuszem Twórczego Zachowania w wersji dla uczniów (KANH I)* autorstwa S. Popka. Narzędzie to posłużyło do zdobycia informacji na temat twórczej postawy badanych uczniów. Następnie zebrano kwestionariusze, które były kodowane. W etapie drugim zbadano preferencje i hierarchię wartości za pomocą *Skali Wartości (SW)*. *Polska adaptacja Value Survey* autorstwa Milтона Rokeacha.

W efekcie przeprowadzonych badań zebrano dane empiryczne w klasach, liczących przeciętnie 25 osób. I tak:

- w gimnazjach zbadano uczniów 11 klas trzecich,
- w liceach zbadano uczniów 9 klas drugich.

Zgromadzono 509 kompletów kwestionariuszy, spośród których wyeliminowano 16 z powodu niekompletnego ich wypełnienia. Podstawę do analizy danych stanowiły zatem 493 komplety kwestionariuszy. W opisywanej grupie badanych uczniów uwzględniono płeć oraz etap kształcenia.

## 4.8. Kierunki analizy statystycznej

Do opracowania uzyskanego w ramach pierwszego etapu badań materiału empirycznego zastosowano test *t*-Studenta, którego wykorzystanie pozwoliło na określenie istotności różnic uzyskanych wartości pomiarowych zmiennych. Pozwolił on ustalić różnice między średnimi wyników dziewcząt i chłopców, gimnazjalistów i licealistów w zakresie każdej badanej cechy. Zastosowanie tego testu wymaga każdorazowego przyjęcia dwóch hipotez, tj. hipotezy zerowej oraz hipotezy badawczej zwanej również alternatywną. Hipoteza zerowa ( $H_0$ ) jest zawsze hipotezą zakładającą równość, brak różnic. Hipoteza alternatywna natomiast ( $H_1$ ) zakłada istnienie różnic. Podstawą testowania jest zawsze hipoteza zerowa, a jej obalenie wymaga przyjęcia hipotezy alternatywnej. Zbadanie istotności różnic między średnimi wymaga ustalenia liczby stopni swobody oraz przyjęcia poziomu istotności statystycznej (jako krytyczny został przyjęty poziom 0,05). Wartość teoretyczna testu *t* poddana zostaje porównaniu z wartością odczytaną z tablic. Jeżeli wynik testu *t*-Studenta obliczony na podstawie zgromadzonego materiału empirycznego jest niższy od wyniku teoretycznego — hipotezy zerowej nie można odrzucić i co za tym idzie należy przyjąć brak istotnych różnic. Jeśli zaś wynik testu *t*, obliczony na podstawie materiału empirycznego, jest wyższy od wyniku teoretycznego, hipoteza zerowa zostaje obalona, a co za tym idzie przyjmuje się hipotezę alternatywną.

W drugim etapie badań dla każdej z badanych grup uzyskano następujące informacje:

- wskaźniki preferencji 18 wartości ostatecznych, uzyskanych w wyniku uporządkowania ich w zależności od znaczenia przypisywanego im przez osobę badaną;
- wskaźniki preferencji 18 wartości instrumentalnych, uzyskanych w ten sam sposób, jak wartości ostateczne.

Z uwagi na sformułowane przed podjęciem badań hipotezy analiza statystyczna polegała na wykazaniu różnic między wymienionymi wskaźnikami w zależności od dwóch zmiennych niezależnych: etapu kształcenia (gimnazjum, liceum) i płci. Dla każdej z tych zmiennych obliczono mediany z rang przypisywanych przez respondentów poszczególnym wartościom.

## 5. Analiza i prezentacja wyników

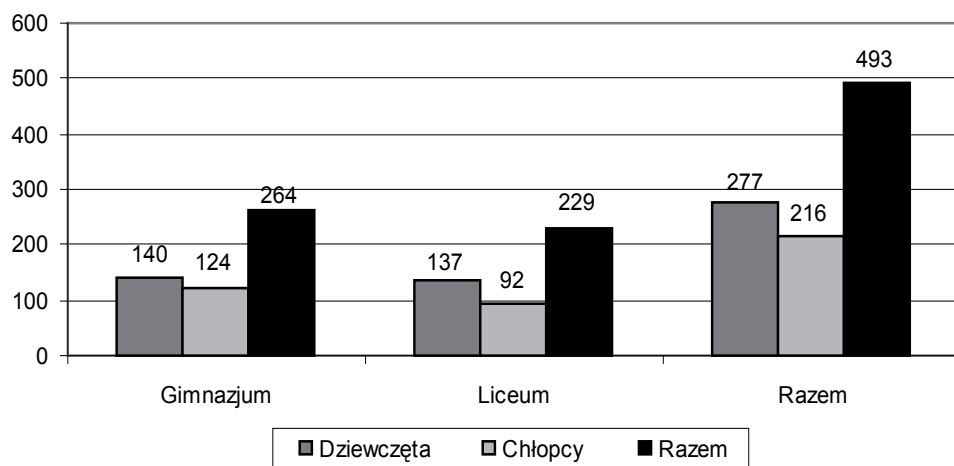
### 5.1. Statystyczny opis uzyskanych wyników

#### 5.1.1. Wartości zmiennych niezależnych ubocznych

Przedstawiona w pracy analiza wyników badań ma na celu zweryfikowanie przyjętych hipotez głównych oraz szczegółowych. W ramach hipotezy głównej założono, że występuje zależność między postawą twórczą a hierarchią wartości młodzieży. Obok zmiennych niezależnych i zależnych wyłoniono również zmienne demograficzne, takie jak: płeć badanych oraz etap kształcenia, na którym młodzież się znajduje. Zmienne te uznano za mogące w sposób istotny wpływać na postawę twórczą i hierarchię wartości młodzieży. Hipotezy szczegółowe dotyczyły zatem wpływu wymienionych zmiennych na postawę twórczą i hierarchię wartości. Weryfikacja poszczególnych zależności oraz związków opierała się na założeniu, że wszystkie wyróżnione zmienne demograficzne mają istotny bezpośredni bądź pośredni wpływ zarówno na postawę twórczą, jak i na hierarchię wartości.

Analiza wyników będzie polegała na zaprezentowaniu, a następnie opisanie i wyjaśnieniu zachodzących zależności. Etap analizy związków między zmiennymi zostanie poprzedzony charakterystyką natężenia poszczególnych cech i zmiennych demograficznych (płci badanych oraz etapu kształcenia), a także prezentacją wartości zmiennej niezależnej głównej i w końcu zmiennej zależnej w badanych grupach.

Na wykresie 1 przedstawiono rozkład liczebności badanej grupy.



Wykres 1. Badani w próbie według płci i etapu kształcenia

Z materiału empirycznego przedstawionego na wykresie wynika, że grupa badanych wyniosła 493 osoby, dziewczęta stanowiły 53,55% a chłopcy 46,45%. W badaniach uczestniczyło 140 uczennic gimnazjum i 137 uczennic liceum oraz 124 uczniów gimnazjum i 92 uczniów liceum.

### 5.1.2. Postawa twórcza/odtwórcza badanych kwestionariuszem KANH

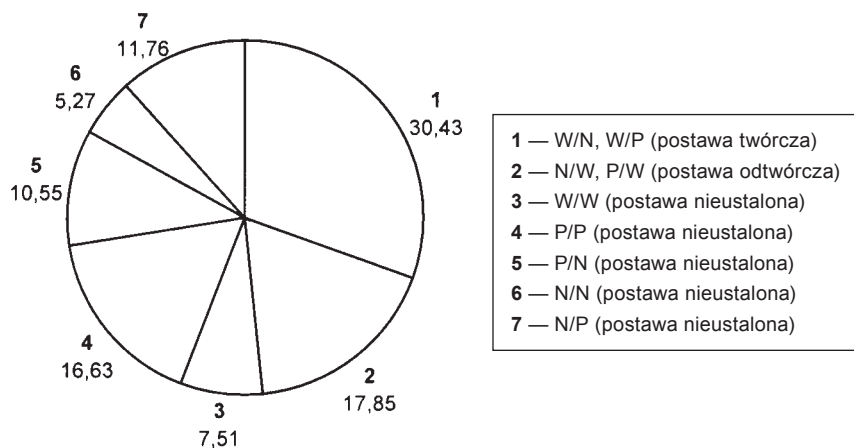
W niniejszej pracy przyjęto za Stanisławem POPKIEM (1989, 1990, 2005), że postawa twórcza jest częściowo wrodzoną, a częściowo nabytą strukturą wiążącą właściwości sfery poznawczej i charakterologicznej. Zgodnie z założeniami tej teorii właściwości poznawcze wynikają z dyspozycji intelektualnych, takich jak:

- zdolność do przetwarzania i wytwarzania nowych informacji za pomocą wyobraźni, intuicji i zdolności do myślenia dywergencyjnego;
- wysoka wrażliwość i zdolności w postrzeganiu oraz zapamiętywaniu.

Według S. Popka, te cechy sfery poznawczej odpowiedzialne są za warunkowanie zachowań heurystycznych, stanowiących atrybut postawy twórczej. Ich przeciwieństwem są zachowania algorytmiczne związane z brakiem wskazanych wcześniej zdolności. Jednakże realizacja predyspozycji poznawczych jest uzależniona od właściwości sfery charakterologicznej decydującej o dynamice motywacyjnej jednostki. Zespół cech, które autor opisywanej koncepcji czyni odpowiedzialnymi za podejmowanie zachowań heurystycznych, uzależnia od przyjęcia postawy non-

konformistycznej, na którą składają się między innymi takie cechy, jak: wytrwałość, niezależność, samodzielność, wysokie poczucie własnej wartości. Przedstawione cechy osobowości w powiązaniu z odpowiednimi właściwościami lub dyspozycjami intelektualnymi warunkują aktywny stosunek jednostki do świata i jej tendencje do przekształcania własnej osobowości. Przeciwny biegun dla postawy twórczej stanowi skala konformizmu i zachowań algorytmicznych. S. POPEK (1989, 1990, 2005) wiąże postawę konformistyczną z takimi cechami, jak: pasywność, zależność, uległość, defensywność, lękliwość, natomiast zachowania algorytmiczne — z biernością, sztywnością poznawczą, reproduktywnością i reproduktywnym, kopiującym nastawieniem, wyobraźnią odtwórczą. W swej teorii S. Poppek dokonuje rozróżnienia zdolności potencjalnych i realizacyjnych. Zdolności realizacyjne przejawiają się głównie w działaniu, przez produkty tego działania. S. Poppek uzależnia je od możliwości poznawczych, wykonawczych jednostki oraz siły motywacji. Możliwości realizacyjne człowieka utożsamia z twórczą postawą. Zawarte w niej zdolności i charakterystyczna struktura poznawcza nie są bynajmniej jedynym determinantem osiągnięć oraz aktywności twórczej. We współczesnych koncepcjach podkreślana jest rola interakcji wielu czynników, w tym m.in. związanych z motywacją (por. ŻUK T., 1989; NĘCKA E., 2001; POPEK S., 1990). O kwalifikacji badanej osoby do grupy osób twórczych bądź odtwórczych decydują wyniki poszczególnych skal, a także ogólne sumy K + A oraz N + H. Przyjmując addytywną metodę ustalania dominacji którejs z postaw, w dalszej kolejności przedstawiono wynik globalny młodzieży dotyczący postawy twórczej i odtwórczej.

Rozkład wyników uzyskanych zgodnie z opisaną procedurą i przyjętymi założeniami przedstawiono na wykresie 2 i 3.



Wykres 2. Szczegółowy rozkład procentowy wyników Kwestionariusza KANH



Z zaprezentowanych danych wynika, że postawę twórczą wykazało 30,43% populacji badanych uczniów, a postawę odtwórczą 17,85%. Pozostała młodzież uzyskała wyniki, które trudno było jednoznacznie zaklasyfikować do kategorii postawy twórczej lub odtwórczej, dlatego też zaproponowano, aby sklasyfikować je do kategorii nazwanej „postawą nieustaloną”. Postawa nieustalona cechuje 51,72% badanych.

O kwalifikacji badanej osoby do grupy osób twórczych bądź odtwórczych decydują wyniki poszczególnych skal, a także ogólne sumy  $K + A$  oraz  $N + H$ . Przyjmując addytywną metodę ustalania dominacji którejś z postaw, w dalszej kolejności przedstawiono wynik globalny młodzieży dotyczący postawy twórczej i odtwórczej. W celu uszczegółowienia uzyskanych danych uznano za zasadne, aby na podstawie wyników surowych ustalić, jakie możliwe kombinacje występują w badanej grupie. W każdym przypadku należało zatem dokonać przełożenia wyniku surowego na sten, a następnie określić poziom postawy twórczej i „odtwórczej” tak, by wyłonić dominującą tendencję. Dominację jednej z postaw ustalano, powołując się w każdym przypadku na addytywną metodę zliczania wyników zaproponowaną przez S. POPKA (1989). Przyjęto tu, zgodnie z założeniami systemu obliczania wyników typu „a”, że jej wskaźnikiem będzie przewaga punktowa ustanowiona po obliczeniu  $N + H$  oraz  $K + A$ . Sam autor kwestionariusza S. Popek zaproponował przełożenie tego ogólnego, surowego wyniku skal  $N + H$  oraz  $A + K$  na steny.

Stosując opisaną metodę wyłoniono osoby, wśród których zaznacza się wysoka dominacja postawy twórczej oraz wysoka dominacja postawy odtwórczej, ale równocześnie wyodrębniono osoby, których wyniki sum ogólnych wyklucały się. Ponieważ zgodnie z zaleceniami autora Kwestionariusza należy rozpatrywać je łącznie, ustalając przewagę któregoś z nich przyjęto, że o postawie twórczej będą świadczyć wyłącznie wysokie wyniki uzyskane przez młodzież w skali  $N + H$ , a jednocześnie niskie, a także przeciętne wyniki w skali  $K + A$ . Przyjęto też, że osoby badane, które uzyskały niskie i przeciętne wyniki w skali  $N + H$ , a wyłącznie wysokie w skali  $K + A$ , kwalifikują się do wyników w zakresie postawy odtwórczej. Obok takich wyników u badanej młodzieży zdiagnozowano również rezultaty, które trudno było jednoznacznie zakwalifikować do postawy twórczej lub odtwórczej. Wyniki te bowiem mają tendencję do wzajemnego „znoszenia się”.

W tabeli 2, przedstawiono rozkład wyników uzyskanych przez respondentów w trakcie badań przeprowadzonych za pomocą testu KANH z uwzględnieniem płci badanych.

Z zaprezentowanych danych wynika, że postawę twórczą prezentuje 30,43% badanych. Rozpatrując zróżnicowanie wyników ze względu na

pleć, stwierdzamy, że ten rodzaj postawy charakteryzuje 27,44% badanych dziewcząt oraz 34,26% badanych chłopców. Postawę odtwórczą wykazało 16,25% dziewcząt i 19,91% chłopców.

Tabela 2. Szczegółowy rozkład wyników testu KANH w grupie dziewcząt i chłopców

Rozkład KANH N + H/K + A	Dziewczęta		Chłopcy		Razem	
	liczba	procent	liczba	procent	liczba	procent
W/N, W/P (postawa twórcza)	76	27,44	74	34,26	150	30,43
N/W, P/W (postawa odtwórcza)	45	16,25	43	19,91	88	17,85
W/W (postawa nieustalona)	19	6,86	18	8,33	37	7,51
P/P (postawa nieustalona)	45	16,25	37	17,13	82	16,63
P/N (postawa nieustalona)	29	10,47	23	10,65	52	10,55
N/N (postawa nieustalona)	19	6,86	7	3,24	26	5,27
N/P (postawa nieustalona)	44	15,88	14	6,48	58	11,76

Legenda:

Wysoki wynik w skali N + H/niski wynik w skali K + A (W/N) oraz wysoki wynik w skali N + H/przeciętny wynik w skali K + A (W/P) = postawa twórcza.

Niski wynik w skali N + H i wysoki wynik w skali K + A (N/W) oraz przeciętny wynik w skali N + H i wysoki wynik w skali K + A (P/W) = postawa odtwórcza.

Pozostałe konfiguracje w skalach N + H oraz K + A = postawa nieustalona.

W większości przypadków badana młodzież uzyskała wysokie wyniki na skali nonkonformizmu oraz przeciętne wyniki na skali zachowań heurystycznych, konformizmu i zachowań algorytmicznych. Po analizie wyników w zakresie postawy globalnej, po wyłonieniu kategorii postawy twórczej, odtwórczej i nieustalonej stwierdzono, że badaną młodzież częściej charakteryzuje postawa twórcza.

Analogicznie dokonano analizy zróżnicowania badanej młodzieży ze względu na etap kształcenia. Uzyskane w toku podjętych analiz dane przedstawiono w tabeli 3.

Z danych uzyskanych w kwestionariuszu KANH wynika, że postawę twórczą wykazało 30,43% badanych uczniów. Rozpatrując zróżnicowanie wyników z uwagi na etap kształcenia, należy przyjąć, że ten rodzaj postawy charakteryzuje 24,24% gimnazjalistów i 37,55% badanych licealistów. Podobny rozkład wyników zauważamy w przypadku postawy odtwórczej, którą wykazało 24,24% gimnazjalistów i 10,48% licealistów. Pozostałe wyniki zaklasyfikowano do kategorii „postawa nieustalona”.

Opierając się na ustaleniach dokonanych w trakcie analizy rozkładów częstości i stosując wysoce uogólnione założenie, można przyjąć, że dla jednej trzeciej badanych charakterystyczny jest wysoki poziom postawy

Tabela 3. Szczegółowy rozkład wyników testu KANH w grupie gimnazjalistów i licealistów

Rozkład KANH N + H/K + A	Gimnazjaliści		Licealiści		Razem	
	liczba	procent	liczba	procent	liczba	procent
W/N, W/P (postawa twórcza)	64	24,24	86	37,55	150	30,34
N/W, P/W (postawa odtwórcza)	64	24,24	24	10,48	88	17,85
W/W (postawa nieustalona)	31	11,74	6	2,62	37	7,51
P/P (postawa nieustalona)	45	17,05	37	16,16	82	16,63
P/N (postawa nieustalona)	30	11,36	22	9,61	52	10,55
N/N (postawa nieustalona)	10	3,79	16	6,99	26	5,27
N/P (postawa nieustalona)	21	7,95	37	16,16	58	11,76

Legenda:

Wysoki wynik w skali N + H/niski wynik w skali K + A (W/N) oraz wysoki wynik w skali N + H/przeciętny wynik w skali K + A (W/P) = postawa twórcza.

Niski wynik w skali N + H i wysoki wynik w skali K + A (N/W) oraz przeciętny wynik w skali N + H i wysoki wynik w skali K + A (P/W) = postawa odtwórcza.

Pozostałe konfiguracje w skalach N + H oraz K + A = postawa nieustalona.

twórczej, natomiast przeciętny poziom postawy odtwórczej. Należy podkreślić, że dokładna, prognostyczna interpretacja jest możliwa jedynie w przypadku jednostkowej analizy, z której wynika, jaką postawę można uznać za bardziej dominującą w przypadku pojedynczej osoby i co o niej stanowi (która ze skal wchodzących w skład KANH). Wymaga to ustalenia i porównania wyników każdego z badanych pod względem każdej z podskal. Niestety, podjęta w niniejszej pracy interpretacja ilościowa, jak również analiza statystyczna wykluczają możliwość uzyskania tak pogłębionych informacji.

### 5.1.3. Preferencje wartości wśród badanej młodzieży

Indywidualny system akceptowanych wartości tworzony jest na bazie predyspozycji osobowościowych. M. Rokeach uważa, że źródeł odmiennej preferencji wartości należy się dopatrywać w szeroko pojętych wpływach (kulturowych, narodowych, grupowych), a także w różnicach indywidualnych (CZERNIAWSKA M., 1995).

Wyniki przeprowadzonych badań pozwoliły na określenie hierarchii wartości badanych uczniów. W każdej z badanych grup otrzymano informacje w postaci wskaźników preferencji 18 wartości ostatecznych i instrumentalnych, uzyskanych w rezultacie uporządkowania ich w zależności od znaczenia przypisywanego im przez osobę badaną. Wskaźnikiem

preferencji wartości są mediany z rang przypisywanych poszczególnym wartościom.

Należy podkreślić, że opisane różnice w wyborze określonych wartości nie są istotne statystycznie. Są jedynie wskaźnikiem orientacji badanych na pewne wartości. Przeprowadzona analiza systemu wartości uczniów pozwoliła ustalić, że pewne cele bądź zachowania są ważne dla ogółu badanych uczniów, bez uwzględniania wyniku w kwestionariuszu KANH oraz zmiennych ubocznych. W podrozdziale 5.2.1. przedstawiono wybory charakterystyczne dla uczniów z wysokim wynikiem w skali heurystyki. Analizę materiału badawczego rozpoczęto od wyznaczenia hierarchii wartości ostatecznych.

Tendencje w wyborze wartości wśród ogółu badanych przedstawione zostały w tabeli 4 i 5.

Tabela 4. Mediany wartości ostatecznych — wynik globalny

Wartości ostateczne	Mediany	Wartości ostateczne	Mediany
Bezpieczeństwo narodowe	13	Przyjemność	11
Bezpieczeństwo rodziny	2	Równowaga wewnętrzna	10
Dojrzała miłość	4	Równość	11
Dostatnie życie	9	Szczęście	6
Mądrość	6	Świat piękna	14
Poczucie dokonania	12	Uznanie społeczne	14
Poczucie własnej godności	8	Wolność	7
Pokój na świecie	12	Zbawienie	14
Prawdziwa przyjaźń	6	Życie pełne wrażeń	11

Tabela 5. Mediany wartości instrumentalnych — wynik globalny

Wartości instrumentalne	Mediany	Wartości instrumentalne	Mediany
Ambitny	7	Opanowany	11
Czysty	9	O szerokich horyzontach	12
Intelektualista	9	Pogodny	10
Kochający	3	Pomocny	8
Logiczny	11	Posłuszny	16
Niezależny	9	Uczciwy	6
Obdarzony wyobraźnią	11	Uprzejmy	10
Odpowiedzialny	6	Uzdolniony	13
Odważny	9	Wybaczący	11

Wśród wartości ostatecznych wysoko preferowano wartości społeczne i osobowe: *bezpieczeństwo rodziny* (Me 2) i *dojrzałą miłość* (Me 4), *szczęście* (Me 6), *prawdziwą przyjaźń* (Me 6) i *wolność* (Me 7). Młodzież wysoko ceni także *mądrość* (Me 6) jako wartość. Za mało istotne uznaje zaś *uznanie społeczne* i *zbawienie*.

Z wartości instrumentalnych najczęściej wybierano wartości moralne: *kochający* (Me 3), *odpowiedzialny* (Me 6), *uczciwy* (Me 6), *pomocny* (Me 8), oraz wartości kompetencyjne: *intelektualista* (Me 9). Z wartości moralnych odrzucano: *posłuszny* (Me 16), *opanowany* (samokontrola) (Me 11), *czysty* (Me 9), a z wartości kompetencyjnych: *uzdolniony* (Me 13), *o szerokich horyzontach* (Me 12).

## 5.2. Statystyczna weryfikacja postawionych hipotez

### 5.2.1. Związek między postawą twórczą/odtwórczą a hierarchią wartości młodzieży

Relacje pomiędzy twórczością i systemem wartości dotyczą wielu wymiarów funkcjonowania jednostki. Poprzez twórcze działanie człowiek ustosunkowuje się do wartości, wyraża je i urealnia. Postawa twórcza niewątpliwie wpływa na czynniki determinujące działalność człowieka. Od niej zależy poziom i kierunek aspiracji, prezentowane hierarchie wartości, natężenie motywacji i rodzaj potrzeb, ale równocześnie jest ona uzależniona od indywidualnych potrzeb jednostki. Związanie postawy twórczej ze specyficznymi warunkującymi ją cechami implikuje założenia dotyczące jej wpływu na wybór określonych wartości. Oznacza to, że ludzie twórczy, przejawiający cechy specyficzne dla postawy twórczej będą oscylować wokół wartości, które pozwolą im na zachowania heurystyczne, związane z rozwijaniem potencjału twórczego, kreatywności i twórczego myślenia. Uzdolniona twórczo młodzież, posiadając świadomość własnych zdolności i cech, będzie dokonywać wyboru wartości pozwalających rozwijać niezależność w działaniu, samorealizację.

Jak każda postawa, tak i postawa twórcza stanowi swoisty wyznacznik systemu wartości (por. REYKOWSKI J., 1973; NOWAK S., 1973). Wyraża się to szczególnie w dążeniu osób twórczych do samorealizacji przejawiającej się tendencją do urzeczywistniania siebie, ekspresji własnej osobowości, realizacji twórczych zamierzeń. Proces samorealizacji będzie się

wyrażał między innymi wyzwalaniem z ograniczeń, aktywnym poszukiwaniem swojego miejsca w świecie, a przejawem tego procesu u twórczej jednostki będzie ukierunkowanie na preferencję wartości ostatecznych bądź instrumentalnych związanych z myśleniem twórczym i otwartością umysłu. Osoby zmieniają swoje systemy wartości w ciągu całego życia w konsekwencji własnych doświadczeń, widzenia siebie i świata. Wpływ twórczego podejścia do rzeczywistości prowadzi do zmiany preferencji wartości, a co za tym idzie — zachowań związanych z tymi wartościami.

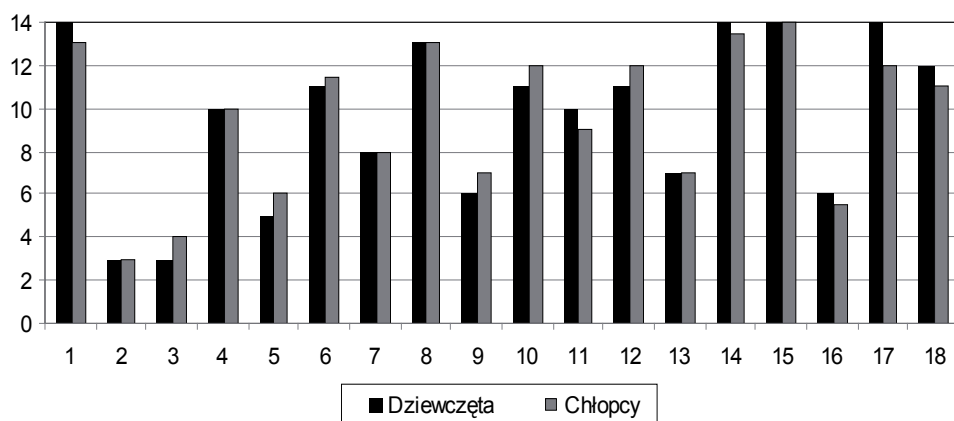
W celu weryfikacji hipotezy 1., zakładającej istnienie związku pomiędzy postawą twórczą/odtwórczą a hierarchią wartości młodzieży, dokonano porównania wyników rangowania poszczególnych wartości.

W tabelach 6—9 przedstawiono mediany wartości preferowanych przez dziewczęta i chłopców wykazujących się wysokim wynikiem w zakresie myślenia heurystycznego. Wskaźnikiem preferencji wartości są mediany z rang przypisywanych poszczególnym wartościom. Dokonano także opisu wyborów poszczególnych wartości przez badaną młodzież.

Tabela 6. Mediany wartości ostatecznych dziewcząt i chłopców z wysokim wynikiem w skali zachowań heurystycznych

Wartości ostateczne	Mediany		Wartości ostateczne	Mediany	
	dziew- częta	chłop- cy		dziew- częta	chłop- cy
Bezpieczeństwo narodowe	14	13	Przyjemność	11	12
Bezpieczeństwo rodziny	3	3	Równowaga wewnętrzna	10	9
Dojrzała miłość	3	4	Równość	11	12
Dostatnie życie	10	10	Szczęście	7	7
Mądrość	5	6	Świat piękna	14	13,5
Poczucie dokonania	11	11,5	Uznanie społeczne	14	14
Poczucie własnej godności	8	8	Wolność	6	5,5
Pokój na świecie	13	13	Zbawienie	14	12
Prawdziwa przyjaźń	6	7	Życie pełne wrażeń	12	11

Z analizy danych zamieszczonych w tabeli 6 wynika, że wśród najbardziej cenionych przez uczestników badania wartości ostatecznych znalazły się: *bezpieczeństwo rodziny* (Me 3), *dojrzała miłość* (Me 3 i 4), *mądrość* (Me 5 i 6), *wolność* (Me 6 i 5,5), *prawdziwa przyjaźń* (Me 6 i 7) oraz *szczęście* (Me 7). Najmniej cenione przez osoby badane wartości ostateczne to: *uznanie społeczne* (Me 14), *bezpieczeństwo narodowe* (Me 14 i 13), *pokój na świecie* (Me 13), *zbawienie* (Me 14 i 12) oraz *świat piękna* (Me 14 i 13,5).



Wykres 3. Mediany wartości ostatecznych dziewcząt i chłopców z wysokim wynikiem w skali zachowań heurystycznych

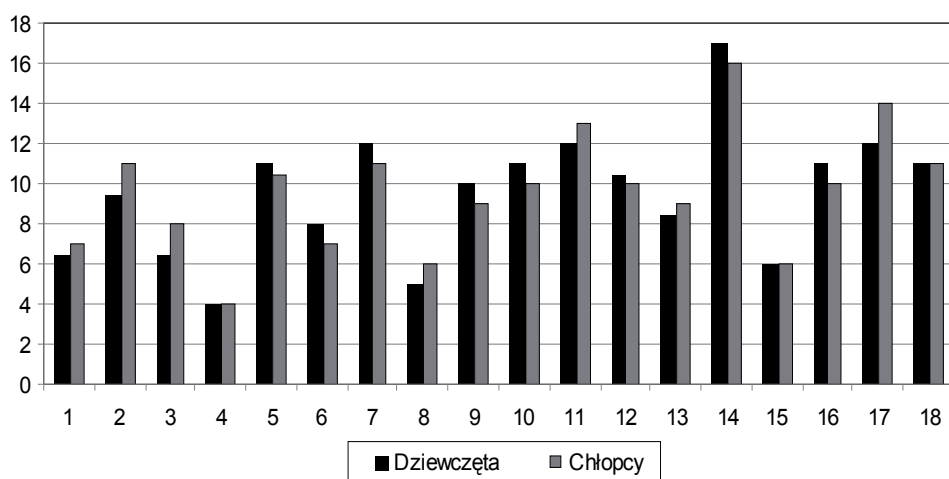
W tabeli 7 przedstawiono mediany wartości instrumentalnych preferowanych w grupie dziewcząt i chłopców. Dokonano także analizy wyborów poszczególnych wartości.

Spośród wartości instrumentalnych badani wybierali takie wartości, jak: *kochający* (Me 4), *odpowiedzialny* (Me 5 i 6), *uczciwy* (Me 6). Ale też *ambitny* (Me 6,5 i 7), *niezależny* (Me 8 i 7), *intelektualista* (Me 6,5 i 8), przypisując im zarazem zdecydowanie większą rangę ważności niż takim wartościom, jak: *posłuszny* (Me 17 i 16), *czysty* (Me 9,5 i 11), *uprzejmy* (Me 11 i 10), *opanowany* (Me 11 i 10), oscylującym wokół konformizmu i cech charakterystycznych dla myślenia odtwórczego.

Tabela 7. Mediany wartości instrumentalnych dziewcząt i chłopców z wysokim wynikiem w skali zachowań heurystycznych

Wartości instrumentalne	Mediany		Wartości instrumentalne	Mediany	
	dziew- częta	chłop- cy		dziew- częta	chłop- cy
Ambitny	6,5	7	Opanowany	11	10
Czysty	9,5	11	O szerokich horyzontach	12	13
Intelektualista	6,5	8	Pogodny	10,5	10
Kochający	4	4	Pomocny	8,5	9
Logiczny	11	10,5	Posłuszny	17	16
Niezależny	8	7	Uczciwy	6	6
Obdarzony wyobraźnią	12	11	Uprzejmy	11	10
Odpowiedzialny	5	6	Uzdolniony	12	14
Odważny	10	9	Wybaczący	11	11





Wykres 4. Mediany wartości instrumentalnych dziewcząt i chłopców z wysokim wynikiem w skali zachowań heurystycznych

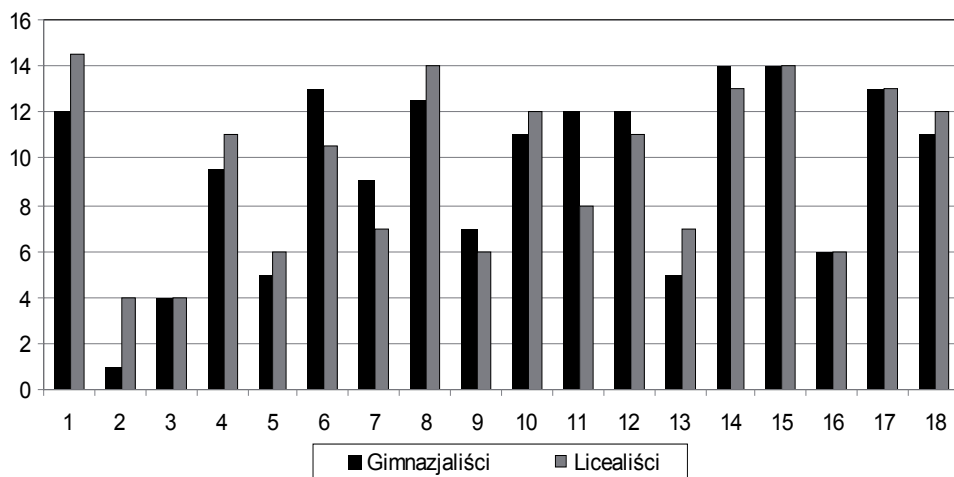
Analizie poddano także wybór wartości ze względu na etap kształcenia, na którym znajdują się badane osoby. I tak kolejno zestawiono i opisano preferencję wartości ostatecznych i instrumentalnych gimnazjalistów i licealistów.

Tabela 8. Mediany wartości ostatecznych gimnazjalistów i licealistów z wysokim wynikiem w skali zachowań heurystycznych

Wartości ostateczne	Mediany		Wartości ostateczne	Mediany	
	gimnazjaliści	licealiści		gimnazjaliści	licealiści
Bezpieczeństwo narodowe	12	14,5	Przyjemność	11	12
Bezpieczeństwo rodziny	1	4	Równowaga wewnętrzna	12	8
Dojrzała miłość	4	4	Równość	12	11
Dostatnie życie	9,5	11	Szczęście	5	7
Mądrość	5	6	Świat piękna	14	13
Poczucie dokonania	13	10,5	Uznanie społeczne	14	14
Poczucie własnej godności	9	7	Wolność	6	6
Pokój na świecie	12,5	14	Zbawienie	13	13
Prawdziwa przyjaźń	7	6	Życie pełne wrażeń	11	12

Analizując preferencje wartości ostatecznych gimnazjalistów i licealistów, należy stwierdzić, że w badanej grupie najniższą medianę, a więc najwyższą preferencję, uzyskały takie wartości, jak: *bezpieczeństwo rodzi-*

ny (Me 1 i 4), *dojrzała miłość* (Me 4), *mądrość* (Me 5 i 6), *szczęście* (Me 5 i 7) oraz *wolność* (Me 6). Najniżej zostały sklasyfikowane takie wartości, jak: *świat piękna* (Me 14 i 13), *uznanie społeczne* (Me 14), *zbawienie* (Me 13), *pokój na świecie* (Me 12,5 i 14), *poczucie dokonania* (Me 13 i 10,5), *bezpieczeństwo narodowe* (Me 12 i 14,5). Kolejne miejsca wśród wartości ostatecznych zajęły: *przyjemność* (Me 11 i 12), *równowaga wewnętrzna* (Me 12 i 8) i *równość* (Me 12 i 11). Pozostałe wartości uzyskały mediany od 7 do 9.

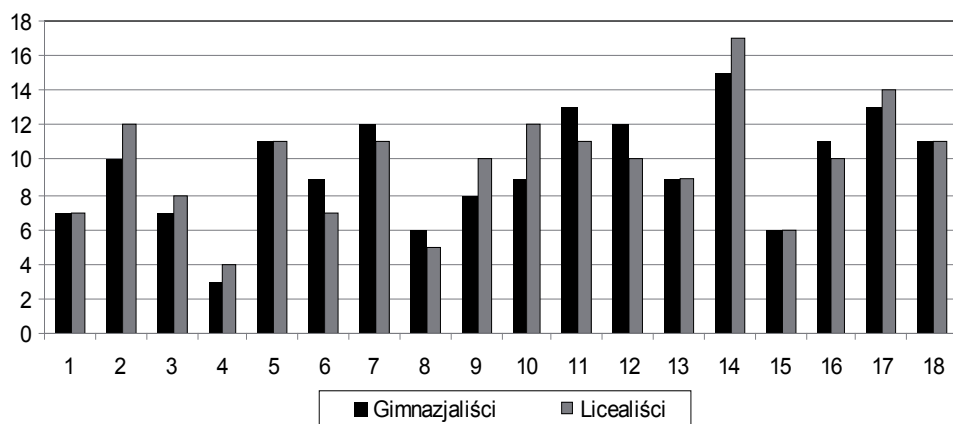


Wykres 5. Mediany wartości ostatecznych w grupie gimnazjalistów i licealistów z wysokim wynikiem w skali zachowań heurystycznych

Tabela 9. Mediany wartości instrumentalnych gimnazjalistów i licealistów z wysokim wynikiem w skali zachowań heurystycznych

Wartości instrumentalne	Mediany		Wartości instrumentalne	Mediany	
	gimnazjaliści	licealiści		gimnazjaliści	licealiści
Ambitny	7	7	Opanowany	9	12
Czysty	10	12	O szerokich horyzontach	13	11
Intelektualista	7	8	Pogodny	12	10
Kochający	3	4	Pomocny	9	9
Logiczny	11	11	Posłuszny	15	17
Niezależny	9	7	Uczciwy	6	6
Obdarzony wyobraźnią	12	11	Uprzejmy	11	10
Odpowiedzialny	6	5	Uzdolniony	13	14
Odważny	8	10	Wybaczący	11	11

Dokonując ogólnej analizy danych zawartych w tabeli 9, zauważa się, że w badanej grupie najniższą medianę, a więc najwyższą preferencję, uzyskały takie wartości, jak: *kochający* (Me 3 i 4), *uczciwy* (Me 6) i *odpowiedzialny* (Me 6 i 5). Najniżej zostały sklasyfikowane takie wartości, jak: *posłuszny* (Me 15 i 17), *uzdolniony* (Me 13 i 14), *obdarzony wyobraźnią* (Me 12 i 11), *o szerokich horyzontach* (Me 13 i 11), *opanowany i czysty* (Me 10 i 12), *logiczny* (Me 11). Pozostałe wartości uzyskały mediany w granicach od 7 do 10.



Wykres 6. Mediany wartości instrumentalnych w grupie gimnazjalistów i licealistów z wysokim wynikiem w skali zachowań heurystycznych

Tak jak w przypadku preferencji wartości w grupie zróżnicowanej ze względu na płeć można zauważyć, że wśród badanych gimnazjalistów i licealistów występuje tendencja do nadawania niskiej rangi wartościom związanym z myśleniem twórczym. Dotyczy to zarówno młodzieży gimnazjalnej, jak i licealnej.

Jak wynika z zebranych w tabelach 4—7 danych oraz z wykresów 3—6, młodzież gimnazjalna i licealna wyselekcjonowana na podstawie wysokiego wyniku w skali heurystyki (a co za tym idzie z wysokim poziomem postawy twórczej), najwyżej sobie ceni takie wartości, jak: *bezpieczeństwo rodziny*, *dojrzała miłość* i *mądrość* oraz *wolność*. Najniżej zostały sklasyfikowane takie wartości, jak: *bezpieczeństwo narodowe*, *świat piękna*, *zbawienie*, *uznanie społeczne* i *poczucie dokonania*. Analizując preferencje wartości instrumentalnych, należy stwierdzić, że najwyższą preferencję uzyskały takie wartości, jak: *kochający*, *ambitny*, *uczciwy*, *intelektualista*. Najniżej zostały sklasyfikowane takie wartości, jak: *posłuszny*, *uzdolniony*, *o szerokich horyzontach*, *obdarzony wyobraźnią*. Etap kształcenia, na którym młodzież się znajduje, nie różnicuje w wysokim stopniu preferencji poszczególnych grup wartości.

Analizując preferencje wartości ostatecznych deklarowanych przez dziewczęta i chłopców, można zauważyć, że dziewczęta najwyżej ceniły takie wartości, jak: *bezpieczeństwo rodziny, dojrzała miłość, mądrość*, a chłopcy: *bezpieczeństwo rodziny, dojrzała miłość, wolność, prawdziwa przyjaźń*. Dziewczęta najniżej cenią następujące wartości: *bezpieczeństwo narodowe, zbawienie, pokój na świecie*, z kolei chłopcy: *uznanie społeczne, świat piękna, bezpieczeństwo narodowe, zbawienie*.

W kategorii wartości instrumentalnych dziewczęta nadawały najwyższą rangę wartościom: *kochający, odpowiedzialny, uczciwy*, chłopcy zaś: *kochający, odpowiedzialny, uczciwy, niezależny*. Najniższą rangę w ocenie dziewcząt otrzymały wartości: *posłuszny, uzdolniony, obdarzony wyobraźnią*, a w ocenie chłopców: *posłuszny, uzdolniony, o szerokich horyzontach*.

Przedstawione wyniki wskazują, że nie zauważono zróżnicowania preferencji ostatecznych i instrumentalnych ze względu na płeć i etap kształcenia osób z wysokimi wynikami w skali heurystyki.

### 5.2.2. Zróżnicowanie postawy twórczej ze względu na płeć i etap kształcenia

W celu weryfikacji hipotezy 2., zakładającej, że płeć oraz etap kształcenia są istotnymi czynnikami różnicującymi postawę twórczą i odtwórczą, przeprowadzono analizę statystyczną z zastosowaniem testu *t*-Studenta.

Aby ustalić, czy zachodzą statystycznie istotne różnice pomiędzy badanymi dziewczętami i chłopcami w zakresie postawy twórczej, postawiono następujące hipotezy:

$H_0$ : średnia dziewcząt w zakresie postawy twórczej nie różni się od średniej chłopców.

$H_1$ : średnia dziewcząt w zakresie postawy twórczej różni się od średniej chłopców.

Tabela 10. Statystyka opisowa wyników dla grup dziewcząt i chłopców w zakresie postawy twórczej (N + H)

Płeć	N	Średnia	Odchylenie standardowe	Błąd standardowy średniej
Dziewczęta	277	37,1480	7,20782	0,43308
Chłopcy	216	38,4907	6,72516	0,45759

Na podstawie uzyskanych parametrów obliczono wartość teoretyczną testu  $t$ -Studenta. Wartość teoretyczna testu  $t$  została odczytana na poziomie istotności 0,05 (przy uwzględnieniu 491 stopni swobody). Ze względu na fakt, że  $t_{\text{tab}} 2,576 > t_{\text{emp}} |-2,113|$ , należy przyjąć hipotezę zerową i uznać, że różnice pomiędzy średnimi w zakresie postawy twórczej dziewcząt i chłopców są nieistotne statystycznie.

Na podstawie przedstawionych wyników można jednoznacznie stwierdzić, że w odniesieniu do postawy twórczej płeć nie różnicuje wyników w zakresie poszczególnych skal (W/N, W/P przedstawionych w tabeli 2) ani także w konsekwencji wyników globalnych.

Następnie weryfikacji poddano założenie o płci jako czynnika wpływającym na postawę odtwórczą badanych. Aby dopełnić analiz, należy kolejno ustalić, czy istnieją statystycznie istotne różnice pomiędzy badanymi dziewczętami i chłopcami w zakresie postawy odtwórczej. W tabeli 11 przedstawiono parametry dziewcząt i chłopców dotyczące postawy odtwórczej. Weryfikacja hipotezy o zróżnicowaniu nasilenia postawy odtwórczej w badanej populacji wymaga postawienia następujących hipotez statystycznych:

$H_0$ : średnia dziewcząt w zakresie postawy odtwórczej nie różni się od średniej chłopców.

$H_1$ : średnia dziewcząt w zakresie postawy odtwórczej różni się od średniej chłopców.

Tabela 11. Statystyka opisowa wyników dla grup dziewcząt i chłopców w zakresie postawy odtwórczej (K + A)

Płeć	N	Średnia	Odchylenie standardowe	Błąd standardowy średniej
Dziewczęta	277	26,0397	6,64650	0,39935
Chłopcy	216	28,1620	6,21451	0,42284

Ze względu na to, że  $t_{\text{tab}} 2,576 < t_{\text{emp}} |-3,619|$ , należy odrzucić hipotezę zerową i uznać, że płeć istotnie różnicuje poziom postawy odtwórczej badanych dziewcząt i chłopców. Wyższą postawę odtwórczą przejawiają dziewczęta.

Celem ustalenia różnic istotnych statystycznie pomiędzy uczniami gimnazjum i liceum w zakresie postawy twórczej postawiono następujące hipotezy:

$H_0$ : średnia gimnazjalistów w zakresie postawy twórczej nie różni się od średniej licealistów.

$H_1$ : średnia gimnazjalistów w zakresie postawy twórczej różni się od średniej licealistów.

Tabela 12. Statystyka opisowa wyników dla grup licealistów i gimnazjalistów w zakresie postawy twórczej (N + H)

Etap kształcenia	N	Średnia	Odchylenie standardowe	Błąd standardowy średniej
Liceum	229	38,0568	7,29343	0,48196
Gimnazjum	264	37,4583	6,78556	0,41762

Na podstawie wskazanych w tabeli 12 parametrów obliczona została wartość teoretyczna testu  $t$ -Studenta. Biorąc pod uwagę fakt, że  $t_{\text{tab}} 2,576 > t_{\text{emp}} |-0,943|$ , należy przyjąć hipotezę zerową i uznać, że różnice pomiędzy średnimi w zakresie postawy twórczej gimnazjalistów i licealistów są nieistotne statystycznie.

W następnym etapie opisano zróżnicowanie postawy odtwórczej ze względu na etap kształcenia. Przedstawiono parametry gimnazjalistów i licealistów dotyczące postawy odtwórczej. Weryfikacja hipotezy o zróżnicowaniu nasilenia postawy odtwórczej w badanej populacji wymaga postawienia następujących hipotez statystycznych:

$H_0$ : średnia gimnazjalistów w zakresie postawy odtwórczej nie różni się od średniej licealistów.

$H_1$ : średnia gimnazjalistów w zakresie postawy odtwórczej różni się od średniej licealistów.

Tabela 13. Statystyka opisowa wyników dla grup licealistów i gimnazjalistów w zakresie postawy odtwórczej (K + A)

Etap kształcenia	N	Średnia	Odchylenie standardowe	Błąd standardowy średniej
Liceum	229	24,5066	5,85768	0,38709
Gimnazjum	264	29,1061	6,35605	0,39119

Wykorzystując zastosowane w poprzednich obliczeniach procedury statystyczne, otrzymano wynik równy  $t_{\text{tab}} 2,576 < t_{\text{emp}} |-8,309|$ , należy zatem odrzucić hipotezę zerową i uznać, że etap kształcenia istotnie różnicuje poziom postawy odtwórczej wśród badanych gimnazjalistów i licealistów. Wyższy poziom postawy odtwórczej przejawiają uczniowie gimnazjum.

Podsumowując, należy stwierdzić, że hipoteza zakładająca zróżnicowanie postawy twórczej/odtwórczej w zależności od płci potwierdziła się częściowo — w przypadku różnic w postawie odtwórczej dziewcząt i chłopców i różnic w postawie odtwórczej wśród gimnazjalistów i licealistów. W pozostałych przypadkach poddanych analizie hipoteza się nie potwierdziła.

### 5.2.3. Zróznicowanie preferencji wartości ze względu na płeć i etap kształcenia

Problematyka postaw i wartości jest mocno związana z cechami i predyspozycjami osobowościowymi. W prezentowanych badaniach odwoływano się do jednej z wielu powstałych na gruncie psychologii teorii wartości, jaką jest koncepcja Milтона ROKEACHA (1973). Teoria ta stanowi część bardziej ogólnej teorii osobowości, w której definiuje się ją w kategoriach konglomeratu czy też systemu przekonań. W systemie można wyodrębnić kilka tworzących go podsystemów, takich jak:

- system wartości ostatecznych, najważniejszych życiowych celów i odniesień;
- system wartości instrumentalnych, na który składają się wartości moralne i kompetencyjne;
- przekonania na temat własnego „ja”, kim jestem, jakim jestem człowiekiem;
- system postaw koncentrujących się wokół pewnego aspektu życia, np. polityki, religii.

Każdy z tych systemów stanowi organizację co najmniej dwu postaw:

- pojedyncze postawy, np. stosunek do zjawisk społecznych;
- przekonania o własnych zachowaniach;
- przekonania o postawach osób znaczących;
- przekonania o wartościach i potrzebach osób znaczących;
- przekonania o zachowaniach osób znaczących;
- przekonania o zachowaniu się obiektów niespołecznych.

Rokeach, wymieniając te podsystemy, nie bez powodu szereguje je w kolejności od centralnych do peryferyjnych w strukturze przekonań. Jego zdaniem, systemy wartości są strukturami wyodrębnionymi i położonymi bardzo centralnie w systemie przekonań. Takie umiejscowienie świadczy o ich wadze i doniosłych funkcjach regulacyjnych (por. BRZOWSKI P., 1987).

Zgodnie z założeniami ogólnej teorii systemów system wartości grupy czy też jednostki jest to hierarchicznie uporządkowany zbiór ustosunkowań wobec tych wszystkich wartości, które są dla danej jednostki czy grupy ważne, konieczne, cenne i pożądane z punktu widzenia jej istnienia i realizacji zadań życiowych. Zdaniem M. ROKEACHA (1973, 1979, 1985), ogólna liczba wartości cenionych przez jednostkę może się ograniczyć do kilku tuzinów. Jest to zatem liczba stosunkowo mała. Ludzie cenią sobie te same wartości, choć w niejednakowym stopniu — ich preferencje są zróznicowane ze względu na miejsce i czas. Wyróżnia się dwie podstawowo-



we grupy wartości: ostateczne i instrumentalne. Wartości ostateczne to najważniejsze ponadsytuacyjne cele ludzkiego życia, zaś wartości instrumentalne związane są z ogólnymi sposobami postępowania (podczas gdy normy obejmują zachowania mniej ogólne) i mają charakter środków, które są przydatne w sytuacji realizacji wartości ostatecznych (celów).

Preferowane przez badaną młodzież wartości nie funkcjonują w sposób oderwany, lecz tworzą określone układy, tj. system czy hierarchie wartości, które stanowią w teorii Rokeacha hierarchię w kategoriach ważności. Samo pojęcie systemu wartości sugeruje rangowe uporządkowanie wartości, odrębne dla wartości instrumentalnych i celowych. Należy podkreślić, że zdaniem autora rangowanie listy wartości jest uznane za najbardziej adekwatną metodę pomiaru wartości, gdyż zachowanie jest determinowane przez relatywną, a nie absolutną ważność wartości. Ankietowani kierują się ważnością, jaką mają dla nich poszczególne wartości. Metoda ta zmusza badanych do wytworzenia systemu wartości nawet wtedy, gdy dotąd zupełnie go sobie nie uświadomili, co w konsekwencji skutkuje dużą wyrazistością wyników badań (BRZOWSKI P., 1996).

W pierwszej kolejności przedstawiono wyniki badań dotyczące preferencji wartości ostatecznych oraz instrumentalnych w grupie gimnazjalistów i licealistów. Następnie zaprezentowano tabele i wykresy przedstawiające wyniki dziewcząt i chłopców.

Tabela 14. Mediany wartości ostatecznych w grupie gimnazjalistów

Wartości ostateczne	Mediany	Wartości ostateczne	Mediany
Bezpieczeństwo narodowe	12	Przyjemność	11
Bezpieczeństwo rodziny	2	Równowaga wewnętrzna	11
Dojrzała miłość	5	Równość	11
Dostatnie życie	7	Szczęście	6
Mądrość	5	Świat piękna	14
Poczucie dokonania	13	Uznanie społeczne	14
Poczucie własnej godności	9	Wolność	7
Pokój na świecie	12	Zbawienie	14,5
Prawdziwa przyjaźń	7	Życie pełne wrażeń	11

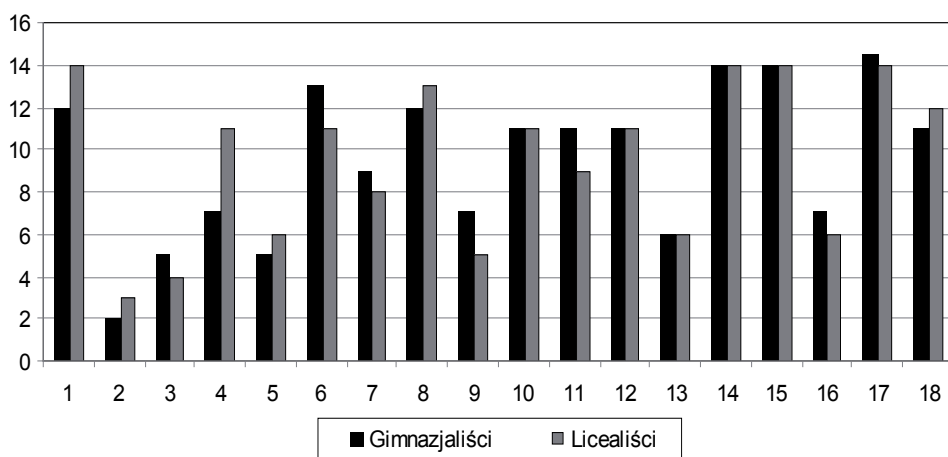
Z danych zestawionych w tabeli 14 wynikają następujące stwierdzenia: w badanej grupie najwyższą preferencję uzyskały takie wartości, jak: *bezpieczeństwo rodziny* (Me 2), *dojrzała miłość i mądrość* (Me 5). Najniżej zostały sklasyfikowane takie wartości, jak: *świat piękna* (Me 14), *uznanie społeczne* (Me 14), *poczucie dokonania* (Me 13), *bezpieczeństwo narodowe* (Me 12), następnie: *przyjemność, równowaga wewnętrzna, równość*

(Me 11). Pozostałe wartości uzyskały średni wynik mediany w granicach 6—9.

Tabela 15. Mediany wartości ostatecznych w grupie licealistów

Wartości ostateczne	Mediany	Wartości ostateczne	Mediany
Bezpieczeństwo narodowe	14	Przyjemność	11
Bezpieczeństwo rodziny	3	Równowaga wewnętrzna	9
Dojrzała miłość	4	Równość	11
Dostatnie życie	11	Szczęście	6
Mądrość	6	Świat piękna	14
Poczucie dokonania	11	Uznanie społeczne	14
Poczucie własnej godności	8	Wolność	6
Pokój na świecie	13	Zbawienie	14
Prawdziwa przyjaźń	5	Życie pełne wrażeń	12

Jak wynika z danych przedstawionych w tabeli 15, w wyborze wartości na miejscu pierwszym, tzw. podstawowym, uczniowie liceum sytuują: *bezpieczeństwo rodziny* (Me 3) i *dojrzałą miłość* (Me 4), następnie *prawdziwą przyjaźń* (Me 5) i równorzędnie *mądrość*, *szczęście* i *wolność* (Me 6). Najniżej zostały sklasyfikowane takie wartości, jak: *bezpieczeństwo narodowe*, *uznanie społeczne*, *świat piękna* oraz *zbawienie* (Me 14). Niskie oceny uzyskały też: *pokój na świecie* (Me 13), *życie pełne wrażeń* (Me 12), *przyjemność*, *równość* i *poczucie dokonania* (Me 11). Pozostałe wartości uzyskały medianę w granicach 6—9.



Wykres 7. Mediany wartości ostatecznych w grupie gimnazjalistów i licealistów

Tabela 16. Mediany wartości instrumentalnych w grupie gimnazjalistów

Wartości instrumentalne	Mediany	Wartości instrumentalne	Mediany
Ambitny	7	Opanowany	10
Czysty	7	O szerokich horyzontach	13
Intelektualista	9	Pogodny	10
Kochający	3	Pomocny	8
Logiczny	11	Posłuszny	15
Niezależny	9	Uczciwy	6
Obdarzony wyobraźnią	12	Uprzejmy	10
Odpowiedzialny	6,5	Uzdolniony	13
Odważny	9	Wybaczący	11

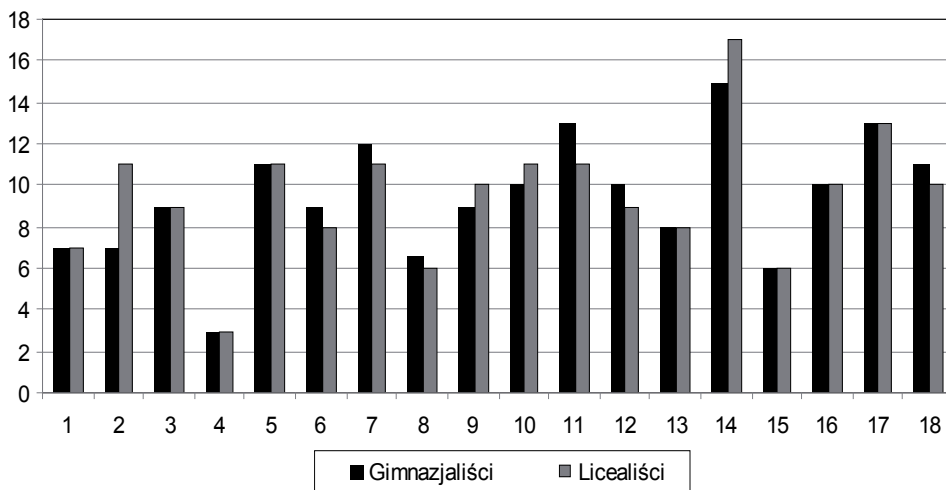
Analizując preferencje wartości instrumentalnych wśród gimnazjalistów, należy stwierdzić, że w badanej grupie najniższą medianę, a więc najwyższą preferencję, uzyskały takie wartości, jak: *kochający* (Me 3), *uczciwy* (Me 6) i *odpowiedzialny* (Me 6,5). Najniżej zostały sklasyfikowane takie wartości, jak: *posłuszny* (Me 15), *uzdolniony* i *o szerokich horyzontach* (Me 13), *obdarzony wyobraźnią* (Me 12), *logiczny*, *wybaczący* (Me 11).

Tabela 17. Mediany wartości instrumentalnych w grupie licealistów

Wartości instrumentalne	Mediany	Wartości instrumentalne	Mediany
Ambitny	7	Opanowany	11
Czysty	11	O szerokich horyzontach	11
Intelektualista	9	Pogodny	9
Kochający	3	Pomocny	8
Logiczny	11	Posłuszny	17
Niezależny	8	Uczciwy	6
Obdarzony wyobraźnią	11	Uprzejmy	10
Odpowiedzialny	6	Uzdolniony	13
Odważny	10	Wybaczący	10

Dokonując ogólnej analizy danych zawartych w tabeli 17, zauważa się, że w badanej grupie najniższą medianę, a więc najwyższą preferencję, uzyskały takie wartości, jak: *kochający* (Me 3), *uczciwy* (Me 6) i *odpowiedzialny* (Me 6). Najniżej zostały sklasyfikowane takie wartości, jak: *posłuszny* (Me 17), *uzdolniony* (Me 13), *obdarzony wyobraźnią*, *o szerokich horyzontach*, *opanowany*, *czysty* (Me 11). Pozostałe wartości uzyskały

średni wynik mediany w granicach 7–10. Wykres 8 ilustruje rozkład wyborów wartości badanej młodzieży.



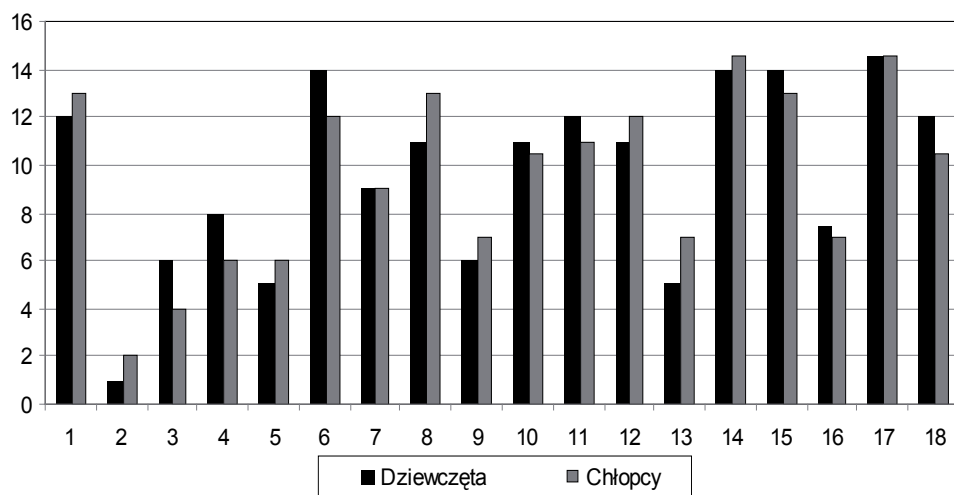
Wykres 8. Mediany wartości instrumentalnych w grupie gimnazjalistów i licealistów

W tabelach 18 i 19 przedstawiono wyniki badań preferencji wartości ostatecznych i instrumentalnych gimnazjalistów oraz licealistów zróżnicowanych pod względem płci.

Tabela 18. Mediany wartości ostatecznych dziewcząt i chłopców (gimnazjum)

Wartości ostateczne	Mediany		Wartości ostateczne	Mediany	
	dziewczęta	chłopcy		dziewczęta	chłopcy
Bezpieczeństwo narodowe	12	13	Przyjemność	11	10,5
Bezpieczeństwo rodziny	1	2	Równowaga wewnętrzna	12	11
Dojrzała miłość	6	4	Równość	11	12
Dostatnie życie	8	6	Szczęście	5	7
Mądrość	5	6	Świat piękna	14	14,5
Poczucie dokonania	14	12	Uznanie społeczne	14	13
Poczucie własnej godności	9	9	Wolność	7,5	7
Pokój na świecie	11	13	Zbawienie	14,5	14,5
Prawdziwa przyjaźń	6	7	Życie pełne wrażeń	12	10,5

Najwyżej preferowane wartości to według dziewcząt: *bezpieczeństwo rodziny* (Me 1), *mądrość* (Me 5), *szczęście* (Me 5), *dojrzała miłość* (Me 6), *prawdziwa przyjaźń* (Me 6), a według chłopców: *bezpieczeństwo rodziny*

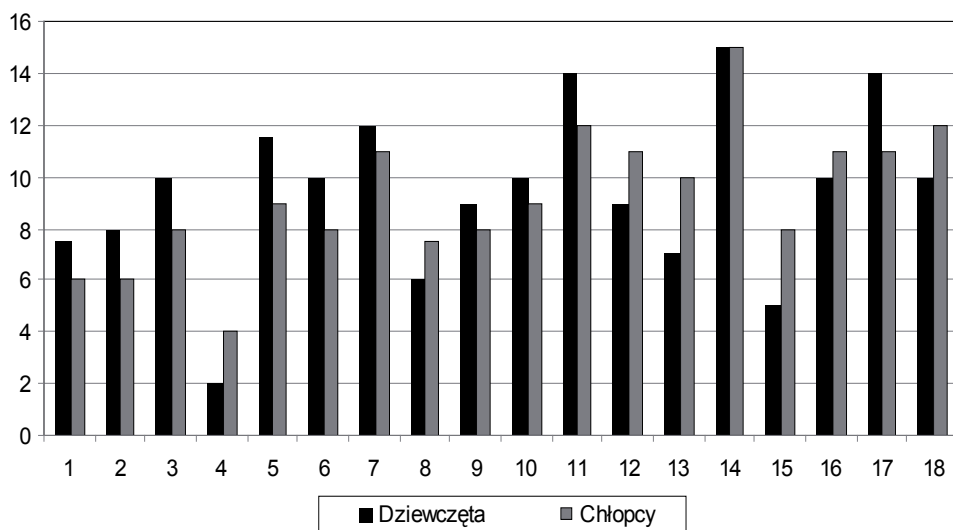


Wykres 9. Mediany wartości ostatecznych dziewcząt i chłopców (gimnazjum)

(Me 2), *dojrzała miłość* (Me 4), *mądrość* (Me 6), *dostatnie życie* (Me 6). Najniżej przez dziewczęta rangowane wartości to: *zbawienie* (Me 14,5), *świat piękna* (Me 14), *poczucie dokonania, uznanie społeczne* (Me 14) oraz *bezpieczeństwo narodowe i życie pełne wrażeń* (Me 12). Następnie: *pokój na świecie, przyjemność i równość* (Me 11). Chłopcy najniżej cenią sobie takie wartości, jak: *zbawienie i świat piękna* (Me 14,5), *uznanie społeczne i bezpieczeństwo narodowe oraz pokój na świecie* (Me 13), *poczucie dokonania i równość* (Me 12), *równowaga wewnętrzna* (Me 11), a także *przyjemność oraz życie pełne wrażeń* (Me 10,5).

Tabela 19. Mediany wartości instrumentalnych dziewcząt i chłopców (gimnazjum)

Wartości instrumentalne	Mediany		Wartości instrumentalne	Mediany	
	dziew- częta	chłop- cy		dziew- częta	chłop- cy
Ambitny	7,5	6	Opanowany	10	9
Czysty	8	6	O szerokich horyzontach	14	12
Intelektualista	10	8	Pogodny	9	11
Kochający	2	4	Pomocny	7	10
Logiczny	11,5	9	Posłuszny	15	15
Niezależny	10	8	Uczciwy	5	8
Obdarzony wyobraźnią	12	11	Uprzejmy	10	11
Odpowiedzialny	6	7,5	Uzdolniony	14	11
Odważny	9	8	Wybaczący	10	12



Wykres 10. Mediany wartości instrumentalnych dziewcząt i chłopców (gimnazjum)

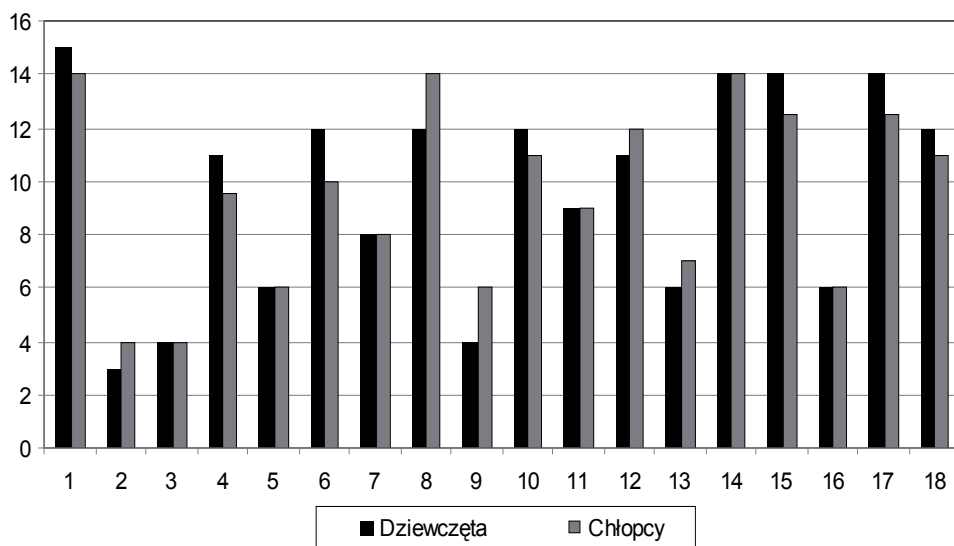
Analizując przedstawione dane deklarowane przez uczniów (Me chł.) i uczennice (Me dz.) gimnazjum, można zauważyć, że dziewczęta preferują wartości: *kochający* (Me 2), *uczciwy* (Me 4), *odpowiedzialny* (Me 6), *potwierdzenie* (Me 7), *ambitny* (Me 7,5), chłopcy zaś: *kochający* (Me 2), *ambitny*, *czysty* (Me 6), *odpowiedzialny* (Me 7,56). Dziewczęta nadawały najniższą rangę wartościom, takim jak: *posłuszny* (Me 15), *o szerokich horyzontach*, *uzdolniony* (Me 14), *obdarzony wyobraźnią* (Me 12) oraz *logiczny* (Me 11,5). Chłopcy najniżej oceniali takie wartości, jak: *posłuszny* (Me 15), *o szerokich horyzontach* i *wybaczący* (Me 12).

Dla wartości ostatecznych współczynnik korelacji Pearsona pomiędzy preferencjami deklarowanymi przez dziewczęta i chłopców wynosi 0,93, co świadczy o wysokiej zbieżności deklaracji.

W trakcie analizy wyborów wartości w grupie młodzieży licealnej (tab. 20) stwierdzono następujące tendencje: dziewczęta najwyższą rangę nadawały wartościom związanym z *bezpieczeństwem rodziny* (Me 3), *dojrzałą miłością* (Me 4) i *prawdziwą przyjaźnią* (Me 4). Także chłopcy wysoko cenili te wartości. Najniżej rangowane wśród dziewcząt były wartości, takie jak: *bezpieczeństwo narodowe* (Me 15), *świat piękna*, *uznanie społeczne* i *zbawienie* (Me 14), *poczucie dokonania*, *pokój na świecie*, *przyjemność* i *życie pełne wrażeń* (Me 12). Podobnie chłopcy najniżej oceniali takie wartości, jak: *bezpieczeństwo narodowe*, *pokój na świecie*, *świat piękna* (Me 14), *uznanie społeczne*, *zbawienie* (Me 12,5), *równość* (Me 12).

Tabela 20. Mediany wartości ostatecznych dziewcząt i chłopców (liceum)

Wartości ostateczne	Mediany		Wartości ostateczne	Mediany	
	dziew- częta	chłop- cy		dziew- częta	chłop- cy
Bezpieczeństwo narodowe	15	14	Przyjemność	12	11
Bezpieczeństwo rodziny	3	4	Równowaga wewnętrzna	9	9
Dojrzała miłość	4	4	Równość	11	12
Dostatnie życie	11	9,5	Szczęście	6	7
Mądrość	6	6	Świat piękna	14	14
Poczucie dokonania	12	10	Uznanie społeczne	14	12,5
Poczucie własnej godności	8	8	Wolność	6	6
Pokój na świecie	12	14	Zbawienie	14	12,5
Prawdziwa przyjaźń	4	6	Życie pełne wrażeń	12	11



Wykres 11. Mediany wartości ostatecznych dziewcząt i chłopców (liceum)

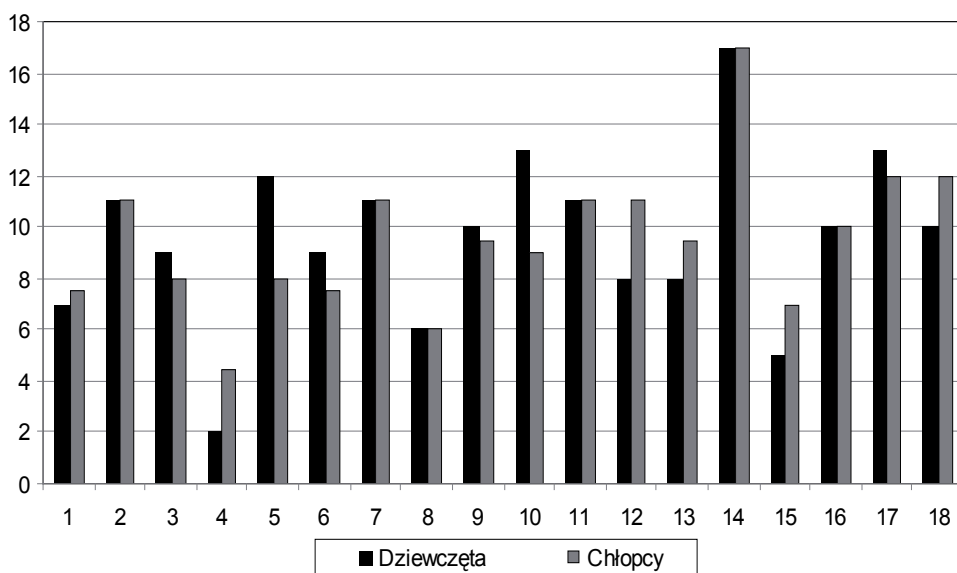
Jak wynika z tabeli 21, w hierarchii wartości dziewcząt i chłopców na etapie kształcenia licealnego najwyższe miejsce zajmują wartości: *kochający, uczciwy, odpowiedzialny, pomocny, intelektualista, ambitny, niezależny*. W grupie dziewcząt najrzadziej deklarowane były preferencje następujących wartości: *posłuszny* (Me 17), *opanowany, uzdolniony* (Me 13) oraz *logiczny* (Me 12). Chłopcy najniżej cenili takie wartości, jak: *posłuszny* (Me 17), *uzdolniony, wybaczący* (Me 12).



Dla wartości instrumentalnych współczynnik korelacji Pearsona pomiędzy preferencjami deklarowanymi przez dziewczęta i chłopców wynosi 0,82, co świadczy o wysokiej zbieżności deklaracji.

Tabela 21. Mediany wartości instrumentalnych dziewcząt i chłopców (liceum)

Wartości instrumentalne	Mediany		Wartości instrumentalne	Mediany	
	dziew- częta	chłop- cy		dziew- częta	chłop- cy
Ambitny	7	7,5	Opanowany	13	9
Czysty	11	11	O szerokich horyzontach	11	11
Intelektualista	9	8	Pogodny	8	11
Kochający	2	4,5	Pomocny	8	9,5
Logiczny	12	8	Posłuszny	17	17
Niezależny	9	7,5	Uczciwy	5	7
Obdarzony wyobraźnią	11	11	Uprzejmy	10	10
Odpowiedzialny	6	6	Uzdolniony	13	12
Odważny	10	9,5	Wybaczący	10	12



Wykres 12. Mediany wartości instrumentalnych dziewcząt i chłopców (liceum)

Na podstawie przeprowadzonej analizy wyników oraz zebranych w toku niniejszej pracy informacji poznano system wartości życiowych młodzieży gimnazjalnej i licealnej.

Wybory wartości dokonane przez dziewczęta i chłopców są bardzo zbliżone, a wysokie współczynniki korelacji Pearsona potwierdzają niewielkie zróżnicowanie w preferencjach, wynikające z różnicy płci i etapu kształcenia, na którym młodzież się znajduje. W związku z tym możliwe stało się sformułowanie wniosku, w którym można stwierdzić, że płeć i typ szkoły są czynnikami w niewielkim stopniu różnicującymi deklarowany przez badanych system wartości.

## 6. Interpretacja wyników

### 6.1. Postawa twórcza/odtwórcza osób badanych w świetle badań kwestionariuszem KANH

Przedmiot niniejszego opracowania stanowiła postawa twórcza jako wyznacznik hierarchii wartości młodego pokolenia. Założono, że postawa twórcza pojmowana jako pewnego rodzaju aktywność, otwartość intelektualna i społeczna, pęd do samorozwoju i samorealizacji wyznacza oraz determinuje w sposób istotny hierarchię wartości młodzieży zarówno gimnazjalnej, jak i licealnej. Analiza wyników w zakresie postawy globalnej, przy wyłonieniu kategorii postawy twórczej, odtwórczej i nieustalonej, pozwoliła stwierdzić, że badana młodzież jako grupa charakteryzuje się przewagą postawy twórczej z przeciętnym poziomem postawy odtwórczej. Po dokonaniu podziału badanych na osoby o zdecydowanej przewadze postaw twórczych i przewadze postaw odtwórczych ustalono, że postawa twórcza w wysokim stopniu charakteryzuje 30,43% badanych, odtwórcza 17,85%, pozostałą młodzież zaś cechuje brak wyraźnej dominacji jednej z postaw. Można zatem przyjąć z dużym uogólnieniem, że większość badanych przejawia przeciętny poziom zarówno postawy twórczej, jak i odtwórczej. Wydaje się, że wyniki świadczące o przewadze postaw twórczych mogą odzwierciedlać tendencję wysokiego wartościowania kategorii twórczości. Jak zauważa M. STASIAKIEWICZ (1999, s. 157), wzrost jej rangi w społecznym systemie wartości powoduje, że każdy chciałby mieć poczucie lub uzyskać społeczną rangę bycia twórczym. Można zatem w obliczu uzyskanych danych empirycznych dostrzec tendencję do ukierunkowywania się młodzieży w stronę niezależności w działaniu i wykorzystywania swego twórczego potencjału i zdolności.

Liczba osób z postawą twórczą w stosunku do liczby osób z postawą odtwórczą pozwala na stwierdzenie, że większą część młodzieży cechuje w zakresie sfery charakterologicznej: wysoka niezależność, aktywność, oryginalność, konsekwencja, odwaga, dominatywność, spontaniczność, ekspresja, otwartość, odporność, wytrwałość, tolerancyjność i wysokie poczucie własnej wartości. W zakresie sfery intelektualnej charakterystyczne są dla nich: samodzielność obserwacji, wyobrażenia twórcza, myślenie dywergencyjne, elastyczność intelektualna, wysoka refleksyjność i aktywność poznawcza, twórczość werbalna, zdolność techniczna, uzdolnienia artystyczne. Dotyczy to zarówno dziewcząt, jak i chłopców, zarówno gimnazjalistów, jak i licealistów. W przypadku opisanej grupy młodzieży można przyjąć warunkowo, że postawa twórcza stanowi właściwą z natury część dojrzewającej struktury osobowości i młodzież nadaje wysoką rangę działaniom twórczym, nie zważając na rezultaty. Jest zatem skłonna do rekonstrukcji otoczenia, do zmiany, nie boi się doświadczać, poszukiwać, akceptuje niewiadomą, brak szybkich i łatwych rozwiązań, a także sytuacje napięcia i konfliktu.

Oprócz postaw twórczych młodzież przejawia jednak również postawy odtwórcze. Rozpatrując właściwości postawy odtwórczej, należy przyjąć, że nieomal co piątemu badanemu odpowiadają takie właściwości, jak: zależność, pasywność, stereotypowość, uległość, słabość, defensywność, niesamodzielność, zahamowalność, podporządkowanie, niskie poczucie własnej wartości, lękliwość. Uzupełnieniem tej charakterystyki są właściwości sfery intelektualnej, które przy postawie odtwórczej korelują z dominacją myślenia konwergencyjnego, wyobraźnią odtwórczą, spostrzegawczością „kierowaną”, niską refleksyjnością, uczeniem się przez kierowanie, sztywnością intelektualną, odtwórczością werbalną, brakiem pomysłowości technicznej, brakiem uzdolnień artystycznych. Zdiagnozowana u 17,85% badanych postawa odtwórcza może być zatem spowodowana nie samym brakiem uzdolnień, lecz konsekwencją kształtowania się dopiero dojrzałej, spójnej osobowości (ŁĄCZYK M., 2008). W tym kontekście należy przyjrzeć się środowisku, w którym przebiega proces kształtowania postaw i potencjału młodego człowieka. Prymarne znaczenie należy przypisać środowisku rodzinnemu, ale i środowisko szkolne nie pozostaje bez znaczenia. Jak podaje Małgorzata ŁĄCZYK (2008), w przypadku osób, które są zachowawcze w myśleniu i działaniu, a więc „odtwórcze”, można przyjąć jako prawdopodobne założenie, że dotychczas doświadczały sytuacji, które wymuszały uległość, bierność i takie zachowania były wzmacniane przez środowisko społeczne, w jakim jednostka funkcjonuje. Powoduje to utrwalanie się określonych cech i zachowań, które niewątpliwie ograniczają szansę rozwoju jednostki. Postawa jako pewien schemat poznawczy dostarcza człowiekowi prostej struktury uła-

twiającej organizowanie jej środowiska i radzenie sobie z nim. Przyjęcie odtwórczej względnie zaś twórczej postawy jest związane z właściwościami doświadczeń, które ukształtowały osobowość jednostki, oraz częściowo z jej właściwościami wrodzonymi. Jej system potrzeb, wartości, wiedza o sobie i świecie, zdolności warunkują rezultat oceny znaczenia przedmiotu postawy dla jej podmiotu. Konkludując, można założyć, że brak wyraźnej dominacji którejs z postaw może być efektem braku stymulacji potencjału jednostki bądź swoistej niedojrzałości rozwijającej się osobowości.

## 6.2. Preferencje wartości w grupie badanej młodzieży

Kolejną analizowaną w monografii zmienną była hierarchia wartości młodzieży. W sformułowanych na potrzeby przeprowadzonych badań własnych hipotezach założono, że młode pokolenie ukształtowane w dobie kryzysu społecznego i ekonomicznego wyrazi szczególne uznanie dla wartości związanych z bezpieczeństwem rodziny. Do postawienia takich tez upoważniają wyniki wielu badań, które wskazują na niezmiennie utrzymującą się rangę wartości rodzinno-afiliacyjnych (por. MARIAŃSKI J., 1995, 1998; MEYER M., 2003; SZYMAŃSKI M., 1998; ŚWIDA-ZIEMBA H., 1996, 1999; badanie „Youthopia” — patrz MACHUL P., 2009).

W badaniach własnych uznanie przez młodzież za najcenniejsze takich wartości ostatecznych, jak *bezpieczeństwo rodziny*, *dojrzała miłość*, wskazuje, że młodzi ludzie nadal w wysokim stopniu opowiadają się za tradycyjnymi modelami i wzorcami życia społecznego. Wymienione wartości, jak i ceniona wysoko przez badanych wartość prawdziwej przyjaźni są — jak zauważa J. KOZIELECKI (1997, s. 95, za MEYER M., 2003, s. 99) — nierozłącznie związane z uczuciami heteropatycznymi, wśród których wymienia się także potrzebę i gotowość do działań altruistycznych stanowiącą o proczłowieczej orientacji pozbawionej elementów związanych z prestiżem. Wskazuje na to również bardzo niska preferencja wartości, takich jak: *uznanie społeczne* i *poczucie dokonania*, które można pojmować w kategoriach chęci odniesienia sukcesu i zdobycia wysokiej pozycji społecznej.

Niską rangę otrzymały także wartości: *przyjemność* i *życie pełne wrażeń*, które zalicza się do wartości hedonistycznych. Wyższą rangę nadawali badani wartości *dostatnie życie*, co można tłumaczyć wzrastającą na rynku ilością dóbr materialnych i w konsekwencji zwiększoną ich konsumpcją.

Zaskakujące jest nadawanie przez młode pokolenie wyjątkowo niskiej rangi wartości *zbawienie*. Jak zauważa M. MEYER (2003, s. 101), „wydawałoby się, że wartość ważności religijnej zostanie silnie wyeksponowana w Polsce, kraju posiadającym bardzo homogenną strukturę wyznaniową (ponad 90% Polaków określa się katolikami) oraz cechującym się wysokim przywiązaniem do tradycji religijnych”. Autorka interpretuje niską pozycję wartości *zbawienie* w dwojaki sposób: albo jest to wskaźnik słabnięcia znaczenia wartości religijnych dla młodego pokolenia, albo też wskaźnik silnego poczucia życia zgodnie z nimi, co zapewnia wyższą pewność *zbawienia*.

Analiza wartości instrumentalnych w badaniach własnych ujawniła, że młodzi ludzie na pierwszym miejscu stawiają wartość *kochający*. Następnie opowiadają się za wartościami intelektualnymi: *odpowiedzialny*, *uczciwy*, *intelektualista*. Przyznanie wysokiej rangi wartości związanej z intelektem prowadzi do wniosku, że znaczenie mądrości zaczyna nabierać nowej jakości w świadomości młodego pokolenia. Zauważalny kryzys wartości związanych z wykształceniem ma odzwierciedlenie w badaniach preferencji wartości młodzieży przeprowadzonych pod koniec lat osiemdziesiątych XX wieku (por. OLSZAK-KRZYŻANOWSKA B., 1992). Młodzi ludzie wartości *wykształcenie* nadawali wówczas rangę siedemnastą. Współcześnie zauważalna jest tendencja do pogłębiania wiedzy, podnoszenia jakości kwalifikacji, inwestowania w samorozwój i samokształcenie. Słusznie zauważa M. MEYER (2003), że przemiany społeczne w ostatnich dziesięcioleciach dyktują konieczność ciągłego dokształcania się, zarówno w celu zdobycia, jak i utrzymania miejsca pracy.

Z wartości instrumentalnych najniżej cenione były: *posłuszny*, *uzdolniony*, *o szerokich horyzontach*, *logiczny*, *obdarzony wyobraźnią*. Są to wartości mające wymiar postmaterialistyczny, odnoszące się do wymiaru intelektualno-estetycznego, niepokojąca staje się zatem tak niska ich preferencja oraz brak powiązania intelektu z logicznością, szerokimi horyzontami umysłowymi, zdolnościami, twórczą wyobraźnią i ambicją (por. WYSOCKA E., 2000). Być może — jak słusznie wskazuje M. MEYER (2003) — jest ona odzwierciedleniem dezorientacji i zagubienia młodzieży polskiej po wielkiej zmianie 1989 roku. Tym bardziej że badana młodzież znajduje się w okresie krystalizacji wartości i kryzysu tożsamości i nierzadko jest pozostawiana bez wsparcia społecznego, kulturowego i edukacyjno-wychowawczego. Niewątpliwie stan ten pogłębia coraz większy negatywny wpływ środków masowego przekazu. Taki układ preferencji — jak wskazuje Ewa WYSOCKA (2000, s. 87) — „świadczy o ciągle aktualnym modelu »małej stabilizacji« i dążeniu do zachowania swoistego *status quo* (poprzestania na znanym, bezpiecznym, małym); co powoli przestaje wystarczać w rozwijającym się świecie”.

### 6.3. Preferencje wartości młodzieży z wysokim wynikiem w skali heurystyki

Przyjęte w tej pracy założenie teoretyczne, że młodzież osiągająca wysokie wyniki w skali zachowań heurystycznych wyrazi szczególne uznanie dla wartości związanych z postawą twórczą, postrzeganych w kategoriach związanych z realizacją potencjału twórczego i zachowań nonkonformistycznych, zostało empirycznie potwierdzone.

Na podstawie uzyskanych wyników badań można przyjąć, że młodzież gimnazjalna i licealna wyselekcjonowana pod kątem wysokiego wyniku w skali heurystyki, a co się z tym wiąże — z wysokim poziomem postawy twórczej, najwyżej sobie ceni wartości, takie jak: *bezpieczeństwo rodziny, dojrzała miłość, mądrość oraz wolność*. Najniżej zostały sklasyfikowane takie wartości, jak: *bezpieczeństwo narodowe, świat piękna, zbawienie, uznanie społeczne, poczucie dokonania*. Analizując preferencje wartości instrumentalnych, należy stwierdzić, że najwyższą preferencję uzyskały takie wartości, jak: *kochający, ambitny, uczciwy, intelektualista*. Najniżej zostały sklasyfikowane takie wartości, jak: *posłuszny, uzdolniony, o szerokich horyzontach oraz obdarzony wyobraźnią*.

Nisko cenioną przez młodzież uzdolnioną twórczo wartością jest *posłuszeństwo*. Osoby takie niechętnie wykonują polecenia i są negatywnie nastawione do sytuacji, w których muszą wykonywać polecenia innych lub poddać się czyjejś dominacji i kierowaniu (SĘKOWSKI A.E., 2000). Za interesujący można uznać fakt, że młodzież uzdolniona wysoko ceni *niezależność*, postrzeganą jako brak podporządkowania innym, samodzielność w kierowaniu sobą, myśleniu i działaniu, oraz *odpowiedzialność*. Świadczy to niewątpliwie o pozytywnym kierunku dążeń młodzieży, która poprzez niezależność opinii i sądów rozwija i poszerza horyzonty myślowe oraz wiedzę o otaczającej rzeczywistości. Wysoka ranga tych wartości zdaje się mieć źródło w rozwijającej się już osobowości i jest efektem przemyśleń nad sobą i rzeczywistością. Jest to niewątpliwie symptom humanizacji młodzieży. Dodatkowo wysoka ranga tej wartości może świadczyć o potwierdzającej się w doniesieniach z innych badań (TURSKA D., WILCZYŃSKA J.T., 1987; POPEK S., 2004) wyraźnej tendencji do niezależności osób twórczych. Wskazuje to na silną potrzebę niezależności młodzieży nie tyle w sytuacji uczenia się, co w ogólnie pojętym działaniu.

Uczniowie z wysokimi wynikami w skali heurystycznej, preferując określone wartości, podkreślają znaczenie i nadają rangę ważności także wartościom poznawczym, związanym z rozwojem intelektualnym, myśleniem, mądrością (*mądrość, ambitny, intelektualista*). Można zatem wysunąć przypuszczenie, że młodzież ma ambicje edukacyjne i życiowe, wy-



sokie aspiracje, które pozwolą jej na realizację przyszłościowych planów i projektów, a edukację postrzega coraz wyraźniej w kategoriach trwałej inwestycji. Dokonane przez młodzież wybory są zgodne z wynikami badań innych autorów (por. POPEK S., 1986; TURSKA D., WILCZYŃSKA J.T., 1987; TYCHMANOWICZ A., 2004).

W toku analiz stwierdzono, że znaczna część młodzieży nisko ocenia wartości związane z kierowaniem sobą, z otwartością i samorealizacją (*o szerokich horyzontach, obdarzony wyobraźnią*), natomiast wyżej ceni wartości regulujące zachowania zmierzające do zabezpieczenia podstawowych potrzeb jednostki. Zjawisko to jest niepokojące szczególnie u uczniów uzyskujących wysokie wyniki w skali heurystycznej, gdyż warunkuje nastawienie do świata o charakterze bardziej adaptacyjnym (stagnacja) niż innowacyjnym (rozwój, zmiana).

Być może tak niska pozycja wartości związanych z kreatywnością jest spowodowana działaniem systemu dydaktycznego szkoły, który supremuje myślenie konwergencyjne. Stanowi to dowód na to, że szkoła jest wciąż niekorzystnym środowiskiem dla ekspresji twórczych zachowań czy też cech, które stanowią korelaty twórczości (por. TURSKA D., 2006; WIECHNIK R., 2000; ZIOMEK K., 2004). Jest to także niewątpliwie efekt „okresu schematu” oraz braku wewnętrznych stymulacji do samodzielnego przyswajania wiedzy i tworzenia (TURSKA D., WILCZYŃSKA J.T., 1987).

Trzeba też podkreślić, że badani nadawali niską rangę wartościom związanym z ograniczaniem siebie i konformizmem (*posłuszny, czysty, uprzejmy*), co może być spowodowane specyfiką dojrzewania i swoistym „buntem” przeciwko nakazom i dyscyplinującemu systemowi szkolnemu i wychowawczemu.

Reasumując, należy zauważyć, że podobnie kształtują się preferencje wartości w grupie badanych uzyskujących niskie i przeciętne wyniki w kwestionariuszu KANH. Przedstawione wyniki dowodzą, że nie zauważono zróżnicowania preferencji ostatecznych i instrumentalnych ze względu na płeć i etap kształcenia osób z wysokimi wynikami w skali heurystyki.

#### 6.4. Postawa twórcza/odtwórcza a płeć i etap kształcenia młodzieży

Uzyskane wyniki badań wskazują na zróżnicowanie płciowe w zakresie postawy odtwórczej — a zatem założenie o zróżnicowaniu postawy twórczej/odtwórczej ze względu na płeć zostało empirycznie potwierdzone. W toku analiz odnotowano, że chłopcy charakteryzują się wyższym

poziomem tej postawy. Oznacza to, że są oni w mniejszym stopniu samodzielni i elastyczni w myśleniu, mniej aktywni poznawczo i refleksyjni, a także mniej wytrwali od dziewcząt. Możliwe, że chłopcy w mniejszym stopniu niż dziewczęta są zaangażowani we własny rozwój oraz aktywność twórczą podczas zajęć szkolnych, natomiast czynią to poza szkołą (TYSZKOWA M., 1990 za KUŚPIT M., TYCHMANOWICZ A., 2005). Co ciekawe, porównanie wartości średnich dziewcząt i chłopców w skali konformizmu sugeruje, że chłopcy charakteryzują się wyższym poziomem tej postawy, są zatem bardziej pasywni, ulegli, podporządkowujący się, nadmiernie zahamowani. Dziewczynki natomiast cechuje niezależność, odwaga, spontaniczność, elastyczność adaptacyjna, odporność. Wyniki niniejszych badań pozostają w wyraźnej opozycji do dotychczasowej wiedzy na ten temat. W literaturze przedmiotu spotyka się zgoła odmienne stanowisko, zgodnie z którym kobiety są bardziej skłonne do zachowań konformistycznych niż mężczyźni. Oczekuje się od nich bycia grzecznymi, posłusznymi i układowymi, co tłumaczy się przede wszystkim silnym stopniem stereotypizacji ról płciowych i związanych z nimi oczekiwań (por. TYSZKOWA M., 1990; PARTYKA M., 1999; DOLIŃSKI D., 2000). Dziewczęta są przyjazne, zwrócone ku ludziom, bardziej uległe. Chłopcy z kolei cechują się niezależnością, są pełni rezerwy, dominatywni (KUŚPIT M., TYCHMANOWICZ A., 2005). Można zatem wysnuć wniosek, że wyższy wynik w zakresie postawy konformistycznej wśród chłopców może być spowodowany tym, że cechują się oni częstszymi zachowaniami związanymi z minimalizowaniem sytuacji trudnych, nowych i problematycznych zdarzających się między innymi w szkole i otoczeniu społecznym. Mechanizm ten jest podstawą konformizmu kulturowego, przyjmującego to, co obowiązuje (lub ludziom się wydaje, że obowiązuje), za podstawę procesów decyzyjnych. Oczywiście, nie są to jedyne regulatory zachowań społecznych i indywidualnych (przeciwstawić im można choćby innowacyjność, non-konformizm itd.). Postawa konformistyczna może się przejawiać między innymi w tendencji chłopców do unikania tych sytuacji przez nawykowy i refleksyjnie niesproblematyzowany charakter zachowań. Poza tym młodzi ludzie wiedzą, że w celu uzyskania pochwały lub aprobaty ze strony innych osób muszą przestrzegać określonych reguł (często o charakterze dyscyplinującym) promujących konformistyczne zachowania i pomijających kreatywność i innowacyjność (KICIŃSKI K., KOSEŁA K., PAWLIK W., 1995).

Interesujące okazały się też związki pomiędzy postawą twórczą/odtwórczą a etapem kształcenia, przy czym należy zaznaczyć, że interakcja *postawa twórcza — etap kształcenia* okazała się statystycznie nieistotna. Zauważono natomiast istotne statystycznie różnice pomiędzy etapem kształcenia a postawą odtwórczą. Wyższym poziomem postawy odtwór-

czej charakteryzują się gimnazjaliści. Okazali się oni znacznie bardziej konformistyczni oraz myślący algorytmicznie niż uczniowie liceum ogólnokształcącego. Być może to właśnie ten etap kształcenia konformizuje młodych ludzi, zmusza ich do podporządkowania. Przyczyny można szukać także w trudnym dla młodzieży momencie rozwojowym, jakim jest adolescencja ze wszystkimi jej przejawami — młodzi ludzie z jednej strony buntują się przeciwko autorytetom, z drugiej zaś nie czują potrzeby odróżniania się od rówieśników (zjawisko nacisku grupowego, por. BERNACKA R.E., 2004, s. 270—272 i VASTA R., HAITH M.M., MILLER S.A., 2004, s. 634—635). Ma tu zatem miejsce specyficzny kryzys objawiający się sprzecznością między potrzebą konformizmu i własną indywidualnością. Jest on charakterystyczny dla okresu dorastania i warunkuje rozwój osobowości młodego człowieka (por. ERIKSON E., 2002; 2004).

Jak podaje T. REYKOWSKI (1973), postawy wywierają wpływ na nasze zachowania głównie przez nastawienie tendencyjne na dany obiekt, w konkretnej sytuacji. Siła związku między postawą a zachowaniem jest zmienna i zależy od właściwości samej postawy lub sytuacji, która owo zachowanie generuje. Można założyć, że każdej osobie badanej postawa twórcza jest potencjalnie dostępna i bliska, ale nie zawsze będzie się przejawiać w konkretnym zachowaniu. Poza tym zachowania zgodne z postawą zależą od właściwości samej postawy czy sytuacji, w której do zachowania dochodzi, a także współgrania sfery poznawczej, osobowościowej i aksjologicznej (por. STRZAŁECKI A., 1969, 1989) czy wreszcie czynnikami wymienionymi wcześniej a środowiskiem (por. POPEK S., 1989, 1990).

## 6.5. Preferencje wartości a płeć i etap kształcenia młodzieży

W pracy założono, że płeć ma wpływ na preferencje zróżnicowanych treściowo wartości ostatecznych i instrumentalnych. Jak wynika z badań, kobiety cechuje wyższa orientacja w kierunku wartości postmaterialnych (mądrość, równowaga wewnętrzna, świat piękna), natomiast mężczyźni — w kierunku wartości materialnych (bezpieczeństwo rodziny, przyjemność) (por. MACHARZINA K., WOLF J., 1994). Rezultaty badań własnych wskazują, że wśród wartości ostatecznych najwyżej cenionych przez dziewczęta znajdują się: *bezpieczeństwo rodziny, dojrzała miłość, prawdziwa przyjaźń*, chłopcy zaś cenią: *bezpieczeństwo rodziny, dojrzałą miłość i wolność*. W grupie dziewcząt najniżej deklarowane są preferencje następujących wartości: *bezpieczeństwo narodowe, zbawienie, uznanie społecz-*

ne. Chłopcy najniżej cenią sobie takie wartości, jak: *bezpieczeństwo narodowe, pokój na świecie i zbawienie*.

W kategorii wartości instrumentalnych dziewczęta najwyższą rangę nadawały wartości: *kochający*, następnie *uzdolniony* i *logiczny*; chłopcy zaś: *kochający*, *odpowiedzialny* i *uczciwy*. Najniższą rangę w ocenie dziewcząt otrzymały wartości: *posłuszny*, *uzdolniony* i *logiczny*, a w ocenie chłopców: *posłuszny*, *uzdolniony* i *wybaczący*. Etap kształcenia, na którym znajduje się badana młodzież, nie różnicuje w wysokim stopniu preferencji poszczególnych grup wartości.

Zawarte w literaturze przedmiotu wyniki badań informują, że młodzież licealna sytuuje wartości postmaterialne (*mądrość, równowaga wewnętrzna, świat piękna*) wyżej niż uczniowie gimnazjum (por. HOFFMANN-LANGE U., 1998 za MEYER M., 2004). Na podstawie przeprowadzonych analiz ustalono, że w obrębie wartości ostatecznych młodzież, zarówno gimnazjalna, jak i licealna, najwyżej ceni: *bezpieczeństwo rodziny, dojrzałą miłość i mądrość*. Wynik ten pozwala na pozytywną weryfikację hipotezy sformułowanej na potrzeby przeprowadzenia badań, a także potwierdza wyniki badań innych autorów (por. MARIAŃSKI J., 1995, 1998; ŚWIDA-ZIEMBA H., 1979, 1996, 1999; SZYMAŃSKI M., 1991, 1998; TYSZKOWA M., 1990). Najniżej zostały sklasyfikowane takie wartości, jak: *bezpieczeństwo narodowe, świat piękna, zbawienie, uznanie społeczne, poczucie dokonania*. Analizując preferencje wartości instrumentalnych, należy stwierdzić, że najwyższą preferencję uzyskały takie wartości, jak: *kochający, uczciwy*, i kolejno: *odpowiedzialny i ambitny*. Najniżej zostały sklasyfikowane takie wartości, jak: *posłuszny, uzdolniony, o szerokich horyzontach*.

W badaniach własnych zaobserwowano wyraźną tendencję do dominacji wartości *kochający i dojrzała miłość*. Wydaje się, że młodzież w wieku dojrzewania utożsamia je z najwyżej cenionymi przez siebie i społeczeństwo ideami, takimi jak przyjaźń, dobro, sympatia.

Na podstawie przedstawionych wyników badań własnych można sformułować wniosek, w którym stwierdzono, że płeć i etap kształcenia są czynnikami w niewielkim stopniu różnicującymi deklarowany przez badanych system wartości.

## 7. Podsumowanie

Aby zainteresowany czytelnik mógł na podstawie niniejszego opracowania sformułować postulaty pedagogiczne oraz wykorzystać w szkolnej praktyce wychowawczo-dydaktycznej wyniki przedstawionych badań, należy się zastanowić nad implikacjami tej monografii dla rzeczywistości edukacyjnej. Niewątpliwie istotny jest fakt, że zakres pracy nie pozwala na zbyt szerokie uogólnienia.

Jednym z celów podjętych badań było wykazanie, jakie wartości preferuje współczesna młodzież, ponieważ poznanie uznawanego przez nastolatków systemu wartości ma duże znaczenie w pracy wychowawczej z młodzieżą, gdyż system ten stanowi ważny element funkcjonowania i możliwości przystosowania się jej do otaczającej rzeczywistości. Jak podaje Anna TYCHMANOWICZ (2004a), wartości nie tylko mają istotne znaczenie dla rozwoju jednostki, ale są także ważnym aspektem oddziaływań wychowawczych i dydaktycznych oraz wiążą się ściśle z procesem socjalizacji. Przez swoją rolę motywacyjną mają one wpływ na funkcjonowanie ucznia, także na osiągnięcia przez niego wyniki w nauce. Dlatego też nauczyciel, pracując z młodzieżą (niezależnie od typu szkoły i etapu kształcenia), powinien nie tylko świadomie wybierać wartości, na których chciałby oprzeć oddziaływanie dydaktyczne, ale przede wszystkim posiadać umiejętność diagnozowania i dostrzegania potrzeb, niepokojów i frustracji młodego pokolenia. Przekazywanie norm i zasad w procesie wychowania winno być oparte na wyborze, nie na przymusie, szczególnie w tak trudnym okresie dorastania, kiedy nakładają się na siebie wzajemnie problemy emocjonalne, duchowe czy socjalne. Znajac system wartości młodzieży, możemy wskazać jej właściwe drogi do odnalezienia sensu życia, zatem wprowadzanie wychowanka w świat wartości jawi się jako priorytetowe działanie wychowawcze zarówno nauczyciela, jak i wychowawcy, a w końcu szkoły jako instytucji.

Edukacja szkolna nie tylko wprowadza w świat wartości, ale także uwrażliwia na nie, w efekcie doprowadzając do ich głębokiej internalizacji. W tym kontekście uzasadniony jest postulat Katarzyny OLBRYCHT (2000), która za niezbędną uważa edukację aksjologiczną pedagogów, aby bardziej świadomie mówili o wartościach, umieli pokazywać dylematy towarzyszące ich wyborom, szanowali początkowo nieudolne próby radzenia sobie z tymi dylematami, a w końcu potrafili wyjaśnić najpierw sobie, a potem swoim wychowankom i opiekunom wszystkie nieporozumienia związane z wprowadzaniem wartości. Konieczna jest także odwaga środowisk pedagogicznych zakładająca gotowość świadczenia o wskazywanych wartościach. Wreszcie — potrzeba świadomej i odpowiedzialnej decyzji, co ma stanowić podstawę celów wychowania oraz doboru jego metod i środków.

Wartości muszą być rozpatrywane w kategoriach dalekich od mody, wygody albo pożytku. Jeżeli będą w taki sposób uznawane, to łatwo o zatracenie swojej tożsamości i zagubienie się w świecie rosnącej anonimowości życia i kształtowania się postaw konsumpcyjnych. Jednostka musi sama, dobrowolnie uznać określone wartości, przyjąć je, przeżyć i zinterioryzować, aby stały się częścią jej świata i osobowości (HOMPLEWICZ J., 1996).

Wprowadzenie zasad twórczego wychowania oraz urzeczywistniania wartości niewątpliwie wymaga istotnych zmian w funkcjonowaniu szkoły. Zmiany te powinny dotyczyć przede wszystkim:

- czynników strukturalnych, takich jak: zmniejszenie liczebności klas, ciągłość i stabilność pracy wychowawczej prowadzonej przez tego samego nauczyciela, poszerzenie grona osób wspierających proces kształcenia i wychowania (zarówno o profesjonalistów, jak i nieprofesjonalistów: psychologów, rodziców, społeczników);
- programów, a głównie ustanowienia takiej ich konstrukcji, która umożliwiałaby nie tylko encyklopedyczne, ale także twórcze, relacyjne ukazywanie zdobyczy współczesnej wiedzy o świecie i człowieku;
- stylu przekazywania wiedzy i sprawdzania efektywności tego procesu; w większym stopniu powinny być wykorzystane aktywizujące, uruchamiające myślenie dywergencyjne metody i formy prowadzenia lekcji, które uwzględniają predyspozycje zarówno odbiorcy, jak i nadawcy (OSTROWSKA K., 2004).

Wychowanie do urzeczywistniania wartości jawi się zatem jako szansa wykorzystania zdolności młodego człowieka do życia we wspólnocie. Jest też szansą stymulowania kreatywnych i twórczych możliwości, ukazania drogi do osiągnięcia coraz wyższych możliwości.

W większości prowadzonych obecnie nad młodzieżą badań, zwraca się uwagę na czynniki oddziałujące na postawy i poglądy młodego poko-



lenia, które są charakterystyczne dla czasu zwanego okresem transformacji. Tempo i różnorodność dokonujących się zmian warunkują w pewnym stopniu system i hierarchię wartości wyznawanych przez młodzież. Należy podkreślić, że młodzież przełomu wieków stanowi specyficzną grupę, różniącą się od wcześniejszych pokoleń młodzieży. Ta odmienność ma swoje źródła w sytuacji społeczno-kulturowej, będącej swoistym punktem odniesienia. Uzyskane rezultaty badań jednoznacznie potwierdzają potencjał dobra badanej młodzieży, pozwalają w zasadzie pozytywnie ją ocenić. Jednocześnie zaprzeczają potocznym opiniom o bezideowości młodzieży, jej nastawieniu konsumpcyjnemu czy apatii.

Obecne czasy sprzyjają ludziom otwartym, kreatywnym, asertywnym i przyjaźnie nastawionym do życia. Jak podaje Małgorzata BEDNARSKA (2008), twórczość stała się wartością rynkową i przynosi dziś wymierne efekty ekonomiczne. W interesownym świecie twórczość postrzegana jest jako towar, na którym można się wzbogacić. W świecie, gdzie wartość sama w sobie częstokroć nie ma dużego znaczenia, staje się ona wartością prowadzącą do korzyści i jest to akceptowalne.

Jak słusznie zauważa Andrzej KUSZTELAK (2005), w tych warunkach najcenniejszą wartością staje się twórcza postawa życiowa, którą autor traktuje jako najpotężniejszą i najcenniejszą cechę osobowości jednostki. Oczywiście jest zatem stwierdzenie, że postawa twórcza zależy od otoczenia zewnętrznego, a więc także od działań pedagogicznych (szczególnie tych, które ją wyzwalają), co oczywiście nie umniejsza ważności dowodów potwierdzających ogromny wpływ środowiska szkolnego na indywidualny rozwój dziecka, a więc na wynik procesu strukturyzowania i restrukturyzowania doświadczeń społecznych i praktycznych (por. USZYŃSKA-JARMOC J., 2007).

Konkludując, należy zaakcentować ogromną potrzebę zbudowania modelu takiej edukacji, która uznając rolę przekazu wartości i doświadczeń osobistych ucznia, miałaby na celu niesienie adekwatnej pomocy i wsparcia w procesie kreacji siebie i świata. Szczególnie w kontekście danych przytoczonych przez autorkę, wskazujących, że dotychczasowe postulaty dotyczące poprawy jakości edukacji opracowane w postaci różnych modeli edukacji kreatywnej (por. USZYŃSKA-JARMOC J., 2007, s. 420 za BAŁACHOWICZ J., 2000; JAKOWICKA M., 1994) nie znalazły jak dotąd właściwej realizacji w praktyce edukacyjnej i funkcjonują raczej w teorii, choć w literaturze podkreśla się, że wiek XXI będzie wiekiem edukacji (rok 2009 był zaiste Europejskim Rokiem Kreatywności i Innowacji).

W perspektywie człowieka autonomicznego wartości są i zawsze były fundamentem rozmaitych kultur i cywilizacji. W dzisiejszym świecie obserwuje się powrót do refleksji nad wartościami w każdej niemal dziedzinie życia. Świadomość wartości wiąże się nierozzerwalnie z bytem



ludzkim. Powiązanie zatem twórczego działania z pracą nad sobą, harmonijnym rozwojem człowieka oraz jego hierarchia wartości wskazuje nowe perspektywy rozwoju kultury i człowieka jako takiego (STASIAK M.K., 2001).

Przeprowadzone badania z pewnością dają jakiś obraz współczesnej młodzieży. Jednakże aby wyciągnąć daleko idące wnioski na temat kondycji moralnej oraz poziomu postawy twórczej współczesnej młodzieży, należałoby podjąć dalsze badania empiryczne. Trudno uogólniać uzyskane wyniki, gdyż procesy emocjonalno motywacyjne prowadzące do przeobrażania i transformacji postaw i hierarchii wartości wymagają nieco dłuższego czasu oraz wnikliwych analiz zarówno ilościowych, jak i jakościowych.

Uzyskane rezultaty badań własnych nad postawą twórczą i systemem wartości młodzieży sygnalizują potrzebę ich pogłębienia przez uwzględnienie wpływu zmiennych odnoszących się np. do społecznych uwarunkowań twórczości, takich jak status społeczno-ekonomiczny rodziny, klasa społeczna czy wielkość miejscowości zamieszkania (por. KARWOWSKI M., 2009, s. 16). Niezwykle pilne wydaje się także podjęcie prac nad refleksją wyborów wartości, sposobów podejmowania decyzji, szczególnie w czasach, gdy coraz częściej problematyka wartości wiązana jest z pracą nad podmiotowym rozwojem człowieka, wzbogacaniem jego osobowości, dyspozycji, gdyż — jak słusznie zauważa M.K. STASIAK (2001, s. 6) — „świadomość wartości to droga do twórczych zachowań oraz do zamierzonego twórczego rozwoju człowieka”.

## Bibliografia

- ARONSON E., 1995: *Człowiek — istota społeczna*. Warszawa.
- ARONSON E., WILSON T.D., AKERT R.M., 1997: *Psychologia społeczna. Serce i umysł*. Warszawa.
- BADZIĄG M., 2000: Kryzys — norma czy patologia? „Edukacja i Dialog”, nr 2.
- BAŁACHOWICZ J., 2000: „Kształcenie dla rozwoju” jako podstawowy paradygmat przemian edukacji początkowej. W: MIŁKOWSKA-OLEJNICZAK G., UŹDZICKI K., red.: *Pedagogika wobec przemian i reform oświatowych*. Zielona Góra.
- BAUMAN Z., 2006a: *Płynna nowoczesność*. Kraków.
- BAUMAN Z., 2006b: *Globalizacja. I co z tego dla ludzi wynika*. Warszawa.
- BEDNARCZYK-SMOLIŃSKA D., 1983: Hierarchia i priorytety wartości uznawanych przez młodzież. „Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze”, nr 9.
- BEDNARCZYK-SMOLIŃSKA D., 1984: Wzory sukcesu życiowego młodzieży wiejskiej. „Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze”, nr 3.
- BEDNARCZYK-SMOLIŃSKA D., 1985: Wartości cenione przez młodzież i jej plany życiowe. „Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze”, nr 8.
- BEDNARSKA M., 2008: *Wyobrażenia i twórczość*. „Edukacja i Dialog”, nr 9.
- BERNACKA R.E., 2004: *Konformizm i nonkonformizm a twórczość*. Lublin.
- BERNACKA R.E., 2005: *Konformiści i nonkonformiści w szkole*. W: SZMIDT K.J., red.: *Dydaktyka twórczości*. Kraków.
- BERNDT T.J., MILLER K.E., PARK K., 1989: Adolescents' perceptions of friends' and parents' influence on aspects of their school adjustment. „Journal of Early Adolescence”, Vol. 9, s. 419—435.
- BOHNER G., WANKE M., 2004: *Postawy i zmiana postaw*. Gdańsk.
- BRANNON L., 2002: *Psychologia rodzaju*. Gdańsk.
- BROZI K.J., 1994: *Antropologia wartości*. Lublin.
- BRZozowski P., 1986: Polska wersja testu wartości Rokeacha i jej teoretyczne podstawy. „Przegląd Psychologiczny”, nr 2.
- BRZozowski P., 1987: *Skala wartości — polska wersja testu Milтона Rokeacha*. W: DRWAŁ R.Ł., red.: *Techniki kwestionariuszowe w diagnostyce psychologicznej*. Lublin.

- BRZozowski P., 1996: *Skala Wartości (SW). Polska adaptacja Value Survey Milтона Rokeacha*. Warszawa.
- CHOJNOWSKA M., 2001: *System wartości moralnych*. „Edukacja i Dialog”, nr 9—10.
- CHUDY W., 1997: *Twórczość jako wartość*. „LOS”, nr 3/14, s. 3—4.
- CIALDINI R.B., KENRICK D.T., NEUBERG S.L., 2002: *Psychologia społeczna*. Gdańsk.
- CUDOWSKA A., 2004: *Kształtowanie twórczych orientacji życiowych w procesie edukacji*. Białystok.
- CZAPIŃSKI J., 1984: *Proces formułowania się ustosunkowań interpersonalnych*. W: CZAPIŃSKI J., red.: *Wybrane zagadnienia z psychologii społecznej*. Warszawa.
- CZERKA E., 2001: *Specyfika buntu w okresie dorastania*. „Edukacja i Dialog”, nr 1.
- CZERNIAWSKA M., 1995: *Inteligencja a system wartości*. Białystok.
- DAVIS G.A., 1981: *Creativity is Forever*. Gros Plains. Badger Press.
- DĄBROWSKI K., 1961: *O dezintegracji pozytywnej. Rola nerwic i psychonerwic w rozwoju człowieka*. Warszawa.
- DĄBROWSKI K., 1964: *O dezintegracji pozytywnej. Szkice z teorii rozwoju psychicznego przez nierównowagę psychiczną, nerwowości, nerwice i psychonerwice*. Warszawa.
- DĄBROWSKI K., 1975: *Trud istnienia*. Warszawa.
- DĄBROWSKI K., 1979: *Dezintegracja pozytywna*. Warszawa.
- DENEK K., 1993: *Wartości i ich znaczenie w edukacji szkolnej i naukach o niej*. „Ruch Pedagogiczny”, nr 5—6.
- DENEK K., 2000: *Aksjologiczne aspekty edukacji szkolnej*. Toruń.
- DOBROŁOWICZ W., 1993: *Psychika i bariery*. Warszawa.
- DOBROŁOWICZ W., 1995: *Psychodydaktyka kreatywności*. Warszawa.
- DOLIŃSKI D., 2000: *Psychologia wpływu społecznego*. Wrocław.
- ERIKSON E., 2002: *Dopełniony cykl życia*. Warszawa.
- ERIKSON E., 2004: *Tożsamość a cykl życia*. Warszawa.
- FRANKVORT-NACHMIAS Ch., NACHMIAS D., 2001: *Metody badawcze w naukach społecznych*. Warszawa.
- FRANZ G., HERBERT W., 1987: *Werte zwischen Stabilität und Veränderung. Die Bedeutung von Schichtzugehörigkeit und Lebenszyklus*. In: KLAGES H., FRANZ G., HERBERT, hrsg.: *Sozialpsychologie der Wohlfahrtsgesellschaft*. Frankfurt am Main, New York, Campus.
- FRICK W., FRICK B., 1971: *Humanistic Psychology*. Columbus.
- FROMM E., 1989: *Postawa twórcza*. W: MALICKA M., red.: *Twórczość, czyli droga w nieznane*. Warszawa.
- FROMM E., 1999: *Mieć czy być*. Poznań.
- GARDNER H., 1988: *Creative Limes and Creative Works: A Syntetic Scientific Approach*. In: STERNBERG R.J., ed.: *The Nature of Creativity*. Cambridge, C.U. Press.
- GASIUL H., 1987: *Cechy systemu wartości jako wskaźniki rozwoju osobowości*. Toruń.
- GAŚ Z., 1995: *Pomoc psychologiczna młodzieży*. Warszawa.
- GIDDENS A., 2002: *Nowoczesność i tożsamość. „Ja” i społeczeństwo w epoce późnej nowoczesności*. Warszawa.

- GIDDENS A., 2008: *Konsekwencje nowoczesności*. Kraków.
- GLOTON R., CLERO C., 1976: *Twórcza aktywność dziecka*. Warszawa.
- GOŁASZEWSKA M., 1998: *List o edukacji*. W: WITKOWSKI L., red.: *Listy o edukacji*. „Forum Oświatowe”, nr 2 (19).
- GÓRALSKI A., 1980: *Twórcze rozwiązywanie zadań*. Warszawa.
- GÓRNIOWICZ J., 1996: *Teoria wychowania. Wybrane problemy*. Toruń—Olsztyn.
- GÓRNIOWICZ J., 2001: *Kategorie pedagogiczne*. Olsztyn.
- GÓRNIOWICZ J., RUBACHA K., 1993: *Droga do samorealizacji, czyli w poszukiwaniu tożsamości*. Toruń.
- GRZEGORCZYK A., 1971: *Pojęcie wartości w antropologii kulturowej*. „Studia Socjologiczne”, nr 1.
- GRZELAK J., NOWAK A., 2000: *Wpływ społeczny*. W: STRELAU J., red.: *Psychologia*. T. 3. Gdańsk.
- HALL C.S., LINDZEY G., 1990: *Teorie osobowości*. Warszawa.
- HARWAS-NAPIERAŁA B., TEMPALA J., red., 2002: *Psychologia rozwoju*. Warszawa.
- HOLE G., 1995: *Fanatismus*. Freiburg im Breisgau, Herder.
- HOMPLEWICZ J., 1996: *Etyka pedagogiczna*. Rzeszów.
- HURLOCK E., 1965: *Rozwój młodzieży*. Warszawa.
- HURLOCK E., 1985: *Rozwój dziecka*. Warszawa.
- INGLEHART R., SIEMIENSKA R., 1989: *Przemiany systemów wartości a niezadowolenie polityczne w Polsce i na Zachodzie; analiza porównawcza*. W: RYSZKA F., red.: „Państwo i Kultura Polityczna”, nr 6.
- JAKOWICKA M., 1994: *Kształcenie dla rozwoju — zmiana i nowe obszary w badaniach edukacyjnych i działalności praktycznej*. W: PALKA S., red.: *Teoretyczne odniesienia i praktyczne rozwiązania w pedagogice wczesnoszkolnej*. Katowice.
- JANCZUR E., 1995: *Wartości jako wyznaczniki sensu życia*. W: ADAMSKI F., red.: *Wartości — Społeczeństwo — Wychowanie*. Katowice.
- JANICKA K., red., 1987: *Zróżnicowanie społeczne i jego percepcja w latach 1965—1980. Tendencja zmian i trwałości*. Wrocław.
- JANOWSKI A., 1977: *Aspiracje młodzieży szkół średnich*. Warszawa.
- JAWOROWSKA A., 1979: *Twórczość i inteligencja w świecie poglądów Liama Hudsona*. W: WOŁOSZYNOWA L., red.: *Materiały do nauczania psychologii*. Seria II: *Psychologia rozwojowa. Wychowawcza i społeczna*. Warszawa.
- JEDLIŃSKI R., 1998: *Świat wartości uczniów kończących szkołę podstawową*. Kraków.
- KASZYŃSKI K., 2004: *Świat wartości moralnych w zmieniającym się łańdźu społecznym*. W: OLBRYCHT K., red.: *Edukacja aksjologiczna*. T. 1: *Wymiary, kierunki, uwarunkowania*. Katowice.
- KATZ D., STOTLAND A., 1959: *A Preliminary Statement to a Theory of Attitudes Structure and Change*. In: KOCH S., ed.: *Psychology: A Study of Science*. Mc Grow-Hill Inc.
- Kawecki M.J., 2009: *Uczeń jako wartość i indywidualność*. „Edukacja i Dialog”, nr 6.
- KICIŃSKI K., KOSEŁA K., PAWLIK W., red., 1995: *Szkoła czy parafia? Nauka w szkole w świetle badań socjologicznych*. Warszawa.

- KŁOSKA G., 1982: *Pojęcia, teorie i badania wartości w naukach społecznych*. Warszawa.
- KLUCKHOHN C., 1962: *Values and Value — Orientations in the Theory of Actions Exploration in Definition and Classification*. In: PARSONS T., SHILS E.A., eds: *Towards a General Theory of The Action*. New York.
- KOPALIŃSKI W., 1971: *Słownik wyrazów obcych i zwrotów obcojęzycznych*. Warszawa.
- KOŚCIUCH J., 1984: *Hierarchie wartości w nerwicach i w psychopatii oraz ich zmiany pod wpływem psychoterapii*. Warszawa.
- KOZIELECKI J., 1982: *Koncepcje psychologiczne człowieka*. Warszawa.
- KOZIELECKI J., 1986: *Mechanizmy działań twórczych*. Warszawa.
- KOZIELECKI J., 1996: *Człowiek wielowymiarowy*. Warszawa.
- KOZIELECKI J., 1997: *Transgresja i kultura*. Warszawa.
- KUPISIEWICZ C., 1977: *Podstawy dydaktyki ogólnej*. Warszawa.
- KUSZTELAK A., 2005: *Wychowanie w placówkach szkolnych w okresie transformacji — szanse i możliwości*. W: „Problemy Dydaktyki i Wychowania w Akademii Rolniczej w Poznaniu”. Poznań.
- KUŚPIŃ M., TYCHMANOWICZ A., 2005: *Poziom postawy twórczej uczniów o różnicowanym poziomie osiągnięć szkolnych*. W: „Annales Universitatis Mariae Curie-Skłodowska”. Vol. 18. Lublin.
- KWIECIŃSKI Z., 2001: *Dziesięciościan edukacji (składniki i aspekty — potrzeba całościowego ujęcia)*. W: JAWORSKA T., LEPPERT R., red.: *Wprowadzenie do pedagogiki. Wybór tekstów*. Kraków.
- LEWOWICKI T., 1994: *Przemiany w oświacie*. Warszawa.
- LEWOWICKI T., 1977: *Psychologia różnic indywidualnych a osiągnięcia szkolne uczniów*. Warszawa.
- LEWOWICKI T., 1987: *Aspiracje dzieci i młodzieży*. Warszawa.
- ŁĄCZYK M., 2008: *Osobowościowe uwarunkowania preferencji zawodowych młodzieży*. Katowice.
- ŁUKASIK A., 1999: *Zewnętrzne ograniczenia procesu twórczego*. Rzeszów.
- ŁUKOWSKI S., 2002: *Dezintegracja pozytywna*. „Magazyn Esencja”, nr 3.
- MACHARZINA K., WOLF J., 1994: *Materialismus und Postmaterialismus In den Bundeslaender*. „Zeitschrift fur Arbeits und Organisationspsychologie”, Nr 1.
- MALICKA M., 1982: *Uroki i trudy twórczego życia*. Warszawa.
- MALICKA M., 1989: *Twórczość, czyli droga w nieznanne*. Warszawa.
- MARCZUK S., 1988: *Badanie wartości w socjologii. Teoria i empiria*. Rzeszów.
- MARIAŃSKI J., 1995: *Młodzież między tradycją a ponowoczesnością. Wartości moralne w świadomości maturzystów*. Lublin.
- MARIAŃSKI J., 1998: *Między nadzieją i wątpliwością: sens życia w świadomości młodzieży szkolnej*. Lublin.
- MARODY M., 1976: *Teoretyczny i empiryczny sens pojęcia postawy*. Warszawa.
- MASLOW A., 1959: *Creativity and Self-actualising People*. In: ANDERSEN H.H.: *Creativity as its Cultivation*. New York.
- MASLOW A., 1990: *Motywacja a osobowość*. Warszawa.
- MATUSEWICZ C., 1975: *Psychologia wartości*. Poznań.

- MAY R., 1994: *Odwaga tworzenia*. Poznań.
- MĄDRZYCKI T., 1977: *Psychologiczne prawidłowości kształtowania się postaw*. Warszawa.
- MĄDRZYCKI T., 2002: *Osobowość jako system tworzący i realizujący plany*. Gdańsk.
- MEYER M., 2003: *Hierarchie wartości jako wyznaczniki zachowań sprzecznych z prawem*. Kraków.
- MIKA S., 1973: *Uwagi o internalizacji postaw*. W: NOWAK S., red.: *Teorie postaw*. Warszawa.
- MIKA S., 1984: *Psychologia społeczna*. Warszawa.
- MISZTAŁ M., 1980: *Problematyka wartości w socjologii*. Warszawa.
- MISZTAŁ M., 1990: *Elementy systemu wartości współczesnego społeczeństwa polskiego*. Warszawa.
- NĘCKA E., 1994: *Proces twórczy i jego ograniczenia*. Kraków.
- NĘCKA E., 1997: *Twórcze rozwiązywanie problemów*. Kraków.
- NĘCKA E., 2000: *Twórczość*. W: STRELAU J., red.: *Psychologia — podręcznik akademicki*. T. 2. Gdańsk.
- NĘCKA E., 2001: *Psychologia twórczości*. Gdańsk.
- NOWAK M., 1996: *Znaczenie wartości w procesie wychowania*. W: POPIELSKI K., red.: *Człowiek — Wartości — Sens. Studia z psychologii egzystencji*. Lublin.
- NOWAK S., 1970: *Studia z metodologii nauk społecznych*. Warszawa.
- NOWAK S., 1973: *Pojęcie postawy w teoriach i stosowanych badaniach społecznych*. W: NOWAK S., red.: *Teorie postaw*. Warszawa.
- OBUCHOWSKA I., 1996: *Drogi dorastania*. Warszawa.
- OBUCHOWSKI K., 1985: *Adaptacja twórcza*. Warszawa.
- OKOŃ W., 1970: *Zarys dydaktyki ogólnej*. Warszawa.
- OKOŃ W., 1976: *Podstawy wykształcenia ogólnego*. Warszawa.
- OLBRYCHT K., red., 1994: *Edukacja aksjologiczna. Wymiary. Kierunki. Uwarunkowania*. T. 1. Katowice.
- OLBRYCHT K., 2000: *Dlaczego boimy się wartości w wychowaniu*. „Edukacja i Dialog”, nr 2.
- OLBRYCHT K., 2002: *Prawda, dobro i piękno w wychowaniu człowieka jako osoby*. Katowice.
- OLESZKOWICZ A., 1993: *Przebieg kryzysu adolescencyjnego w aspekcie przezwyciężania niezgodności między celami a możliwościami jednostki*. W: OLESZKOWICZ A., red.: *Adolescencja. Wybrane aspekty rozwojowe i wychowawcze ujęcia teoretyczne i empiryczne weryfikacje*. „Prace Psychologiczne”, T. 25.
- OLESZKOWICZ A., 1995: *Kryzys młodzieńczy — istota i przebieg*. Wrocław.
- OLEŚ P., 1989a: *Wartościowanie a osobowość. Psychologiczne badania empiryczne*. Lublin.
- OLEŚ P., 1989b: *Kwestionariusz do badania kryzysu w wartościowaniu*. Warszawa.
- OLSZAK-KRZYŻANOWSKA B., 1992: *Młodzież wobec nowych wyzwań. Wartości, orientacje i cele życiowe zielonogórskich maturzystów*. Zielona Góra.
- ORWID M., PIETRUSZEWSKI K., 1996: *Psychiatria dzieci i młodzieży*. Kraków.



- OSSOWSKI S., 1967: *Zagadnienia psychologii społecznej*. W: TENŻE: *Dzieła*. T. 3. Warszawa.
- OSTROWSKA K., 2004: *Wartości w naszym życiu*. „Wychowawca”, nr 5 (137).
- OSTROWSKA K., 2004: *Wychowywać do urzeczywistniania wartości*. W: OLBRYCHT K., red.: *Edukacja aksjologiczna*. T. 4: *Wybrane problemy przekazu wartości*. Katowice.
- OSTROWSKA K., 2004a: *W poszukiwaniu wartości*. Kraków.
- PARTYKA M., 1999: *Zdolni, utalentowani, twórczy. Poradnik dla pedagogów, psychologów, nauczycieli i rodziców*. Warszawa.
- PASTERNAK W., 1995: *Przestrzeń edukacyjna*. Zielona Góra.
- PIAGET J., 1966: *Studia z psychologii dziecka*. Warszawa.
- PIETRASIŃSKI Z., 1969: *Myślenie twórcze*. Warszawa.
- PLUŻEK Z., 1991: *Psychologia pastoralna*. Kraków.
- POPEK S., 1988: *Zdolności i uzdolnienia twórcze — podstawy teoretyczne*. W: POPEK S., red.: *Aktywność twórcza dzieci i młodzieży*. Warszawa.
- POPEK S., [1990] 2000: *Kwestionariusz Twórczego Zachowania KANH*. Lublin.
- POPEK S., 2001: *Człowiek jako jednostka twórcza*. Lublin.
- POPIELSKI K., 2008: *Psychologia egzystencji. Wartości w życiu*. Lublin.
- PORĘBSKI M., 1979: *Krytyka wzoru osobowości twórczej*. „Studia Filozoficzne”, nr 2 (159), s. 89—105.
- Raport w sprawie obecności aksjologii systemów wartości w procesie edukacyjnym*. Oprac. C. BANACH z zespołem. W: SZEWCZUK W., red.: *Świat wartości i wychowanie*. Warszawa.
- RATAJCZAK Z., 2004: *Wprowadzenie człowieka w świat wartości. Szanse rozwoju i źródło frustracji*. W: OLBRYCHT K., red.: *Edukacja aksjologiczna*. T. 1: *Wymiary, kierunki, uwarunkowania*. Katowice.
- RATKIEWICZ B.W., 2005: *Hierarchia wartości młodzieży licealnej*. „Edukacja i Dialog”, nr 2.
- REYKOWSKI J., 1973: *Postawy a osobowość*. W: NOWAK S., red.: *Teorie postaw*. Warszawa.
- REYKOWSKI J., 1979: *Motywacja, postawy prospołeczne a osobowość*. Warszawa.
- ROGERS C., 1959: *Towards a Theory of Creativity*. In: ANDERSEN H.H., ed.: *Creativity and Its Cultivation*. New York.
- ROKEACH M., 1973: *The Nature of Human Values*. New York.
- ROKEACH M., 1979: *Value Theory and Communication Research: Review and Commentary*. In: NIMO D., ed.: *Communication Yearbook 3*. New Brunswick.
- ROKEACH M., 1985: *Value Survey. Halgren tests*. Sunnyvale, CA.
- SCHULZ R., 1990: *Twórczość. Społeczne aspekty zjawiska*. Warszawa.
- SCHWARTZ S., BILSKY W., 1987: *Toward and Universal Psychological Structure of Human Values*. „Journal of Personality and Social Psychology”, Vol. 53, 3.
- SĘKOWSKI A.E., 2000: *Psychologiczne uwarunkowania wybitnych zdolności*. W: SĘKOWSKI A.E., red.: *Psychologia zdolności. Współczesne kierunki badań*. Warszawa.
- SICIŃSKI A., 1976: *Styl życia. Przemiany we współczesnej Polsce*. Warszawa.
- SIEK S., 1983: *Wybrane metody badania osobowości*. Warszawa.



- SKORUPSKA-SOBAŃSKA J., 1967: *Wzajemne stosunki między rodzicami a dziećmi*. Warszawa.
- SOŁOWIEJ J., 1997: *Psychologia twórczości*. Gdańsk.
- STASIAK M.K., red., 2001: *Twórczość użyteczna w zarządzaniu i działaniu*. Łódź.
- STASIAKIEWICZ M., 1999: *Twórczość i interakcja*. Poznań.
- STRÓŻEWSKI W., 1981: *Istnienie i wartość*. Kraków.
- STRÓŻEWSKI W., 1983: *Dialektyka twórczości*. Kraków.
- STRZAŁECKI A., 1969: *Wybrane zagadnienia psychologii twórczości*. Warszawa.
- STRZAŁECKI A., 1989: *Twórczość a style rozwiązywania problemów praktycznych. Ujęcie prakseologiczne*. Wrocław.
- SUCHODOLSKI B., 1983: *Wychowanie i strategię życia*. Warszawa.
- SUCHODOLSKI B., 1995: *Trwałe wartości i zmienny świat*. Warszawa.
- SZCZEPAŃSKI J., 1974: *Elementarne pojęcia socjologii*. Warszawa.
- SZEWCHUK W., 1996: *Świat wartości i wychowanie*. Warszawa.
- SZEWCHUK W., red., 1996: *Psychologia*. T. 2. Warszawa.
- SZMIDT K.J., 2007: *Pedagogika twórczości*. Gdańsk.
- SZMIDT K.J., 1997: *Elementarz twórczego życia*. Warszawa.
- SZMIDT K.J., 2001: *Twórczość i pomoc w tworzeniu w perspektywie pedagogiki społecznej*. Łódź.
- SZTUMSKI J., 1979: *Wstęp do metod i technik badań społecznych*. Warszawa.
- SZTUMSKI J., SZTUMSKA B., 2002: *Człowiek w świecie wartości*. Katowice.
- SZYMAŃSKI M., 1987: *Twórczość a style poznawcze uczniów*. Warszawa.
- SZYMAŃSKI M., 1991: *System wartości rodziców jako wyznacznik oddziaływań edukacyjnych*. „Edukacja”, nr 4.
- SZYMAŃSKI M., 1998: *Młodzież wobec wartości. Próba diagnozy*. Warszawa.
- SZYSZKOWSKA M., 1998: *List o edukacji*. W: WITKOWSKI L., red.: *Listy o edukacji*. „Forum Oświatowe”, nr 2 (19).
- ŚWIDA-ZIEMBA H., 1996: *Postawy wartościujące pokolenia X. „Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze”*, nr 2.
- ŚWIDA-ZIEMBA H., 1999: *Wartości egzystencjalne młodzieży lat dziewięćdziesiątych*. Warszawa.
- ŚWIDA H., 1979: *Młodzież a wartości*. Warszawa.
- TATARKIEWICZ W., 1976: *Dzieje sześciu pojęć*. Warszawa.
- TATARKIEWICZ W., 1978: *Parerga*. Warszawa.
- TOFFLER A., 1977: *Szok przyszłości*. Warszawa.
- TOKARSKI J., red., 1980: *Słownik wyrazów obcych* PWN. Warszawa.
- TRZEBIŃSKI J., 1976: *Osobowościowe warunki twórczości*. W: REYKOWSKI J., red.: *Osobowość a społeczne zachowanie się ludzi*. Warszawa.
- TURSKA D., WILCZYŃSKA J.T., 1987: *Psychologiczna analiza systemu wartości młodzieży zróżnicowanej pod względem zdolności*. W: POPEK S., red.: *Z badań nad uzdolnieniami specjalnymi młodzieży*. Lublin.
- TURSKA D., 2004: *Kreatywność najlepszych gimnazjalistów — czyli edukacyjne status quo*. W: POPEK S., red.: *Twórczość w teorii i praktyce*. Lublin.
- TYCHMANOWICZ A., 2004: *Postawa twórcza a hierarchia wartości*. W: POPEK S., red.: *Twórczość w teorii i praktyce*. Lublin.

- TYCHMANOWICZ A., 2004a: *System wartości uczniów zdolnych*. W: POPEK S., red.: *Uczeń o różnicowanych zdolnościach i uzdolnieniach we współczesnej szkole*. Zamość.
- TYSZKOWA M., 1990: *Zdolności, osobowość i działalność uczniów*. Warszawa.
- USZYŃSKA-JARMOC J., 2007: *Od twórczości potencjalnej do autokreacji w szkole*. Białystok.
- VASTA R., HAITH M.M., MILLER S.A., 2004: *Psychologia dziecka*. Warszawa.
- WEBER B., 1968: *Niektóre czynniki różnicujące opinie i ideały młodzieży*. „Roczniki Socjologii Wsi”, nr 6.
- WIECHNIK R., 2000: *Obraz ucznia idealnego w percepcji nauczycieli szkół podstawowych*. „Psychologia Rozwojowa”, T. 5, nr 3—4.
- WILLI R.H., 1967: *The BASIC Response Modes of Conformity, Independence and Anti-Conformity*. In: HALLANDER E.P., HUNT R.G., ed.: *Current Perspectives in Social Psychology*. New York—London—Toronto.
- WOJCISZKE B., 2000: *Postawy i ich zmiana*. W: STRELAU J., red.: *Psychologia. Podręcznik akademicki*. T. 3. Gdańsk.
- WOJCISZKE B., 2002: *Człowiek wśród ludzi. Zarys psychologii społecznej*. Warszawa.
- WOJNAR I., 1976: *Teoria wychowania estetycznego*. Warszawa.
- WOSIŃSKA W., 1985: *Kierowanie ludźmi w świetle psychologii społecznej*. Warszawa—Kraków—Katowice.
- WRÓBLEWSKA W., 2000: *Transformacja a wartości cenione przez młodzież*. „Nowa Szkoła”, nr 4.
- ZANDECKI A., 1999: *Wykształcenie a jakość życia*. Poznań.
- ZIELIŃSKA J., 2002: *Jak się odnaleźć w chaosie wartości?* „Edukacja i Dialog”, nr 3.
- ZIOMEK K., 2004: *Postawa twórcza a pozycja ucznia w oczach nauczyciela*. W: POPEK S., red.: *Twórczość w teorii i praktyce*. Lublin.
- ZNANIECKI F., 1910: *Zagadnienia wartości w filozofii*. Warszawa.
- ZWOLIŃSKI A., 1998: *Obecność wartości chrześcijańskich*. „Wychowawca”, nr 4, s. 14.
- ŻEBROWSKA M., red., 1975: *Psychologia rozwojowa dzieci i młodzieży*. Warszawa.
- ŻUK T., 1986: *Uzdolnienia twórcze a osobowość*. Poznań.

#### Źródła internetowe

- MACHUL P., 2009: *MTV: Młodzież jest dobra*. [www:http://mediamikser.pl/article/65500/mtv-mlodziej-jest-dobra](http://mediamikser.pl/article/65500/mtv-mlodziej-jest-dobra) [data dostępu: 4 grudnia 2009].



Magdalena Kleszcz

## A Creative Attitude and a Hierarchy of Values of a Young Generation

### Summary

The very work is placed in a universally accepted interdisciplinary trend of understanding and examining the issues concerning the hierarchy of values among creatively-talented youth. The author tries to concentrate on arranging a relationship between a creative attitude and preferences of particular values, putting an emphasis on the differences in preferences of ultimate and instrumental values, depending on the level of a creative attitude to be observed.

Creativity, in order to exist, needs to be received as a value, a kind of being, a desired and optimal state which an individual pursues, constantly changing his/her environment to make it more perfect. It seems prerequisite, especially at the time when the social reality simplifies the categories of creativity, boiling them down to the skills of dealing with problematic situations.

Creativity is treated in the categories of nominating values, although, traditionally, evaluation is more associated with morality and reflection on it than creativity. The latest findings show that the problem of valuing, although, often invaluable, is fundamental when aiming at reaching creative effects.

Currently, creative actions of individuals are considered to be conditioned by specific personality features. At the same time, it is assumed that a creative attitude is one of the factors determining changes in a cognitive system leading to the presence of specific values. Through a creative action a human being takes a position on values, expresses and makes them more realistic. Values moderate creative actions and a basic determinant of a creative activity is a motivation of the sense defined by a value valorization.

Thus, it is extremely important to search a relationship between a creative attitude and values preferred by young people nowadays. The research in this very area comes from the belief that relations between a value system and creativity concern many dimensions of the functioning of an individual.

The issues concerning a relationship between an axiological system and a creative attitude of junior high and high school students constitute an interesting topic, both from a theoretical and practical point of view. A diagnosis of values perceptible and acceptable by young people under investigation shows how the basic assumptions of a social and educational policy, as well as a broadly-understood up-bringing are fulfilled or unfulfilled. Knowledge, life wisdom, mo-

rality of a young generation are the most striking determinants of (ir)regularity, (in)efficiency of influences of a school, family or whole society.

Chapter one is a theoretical introduction to the issues of creativity and a creative attitude, understood as a kind of activity, intellectual and social openness, a drive to development and self-realization. It focuses on cognitive and humanist theories, presenting the attitudes within a broadly-understood personality structure.

The subject of chapter two concerns selected issues concerning the notion of values. They are touched upon, mainly referring to social sciences, starting from a philosophical interpretation, through a sociological or psychological understanding to the values functioning in the sense of pedagogical categories.

Chapter three is a report of Polish post-war studies on axiological preferences of young people. It takes into consideration all more important studies and publications in this area, an emphasis being put on the evolution of the value system from the 1960s to the end of the 20<sup>th</sup> century.

Subsequent chapters include methodological assumptions of the research in question; the subject, research aims and results of the analyses of an empirical material. Chapter four also describes variables and formulates research hypotheses, and presents a characteristic of the measurement methods of particular variables. Chapter five comprises an analysis of the results of the studies on a creative attitude, hierarchy of values and ways of hierarchizing values by young people considered as creative.

Chapter six is devoted to a quantitative and qualitative analysis of the research findings. The summary covers an interpretation of conclusions.

The very work can help people searching information on the mechanisms of the choice of values by young people at puberty. It has been prepared for teachers, pedagogues and tutors, as well as those working with talented students.

Magdalena Kleszcz

## Künstlerische Einstellung und die Wertordnung von der jungen Generation

### Zusammenfassung

Die vorliegende Arbeit gehört der allgemein akzeptierten interdisziplinären wissenschaftlichen Strömung, welche die Erforschung und Hierarchisierung der Werte von künstlerisch begabten Jugendlichen betrifft. Die Verfasserin bemüht sich, die Wechselbeziehungen zwischen einer künstlerischen Einstellung und der Präferenz von bestimmten Werten aufzuzeigen; sie beachtet dabei besonders die Unterschiede in der Präferenz von letzten und instrumentalischen Werten, je nach der Art von der künstlerischen Einstellung.

Von einem künstlerischen Schaffen ist dann die Rede, wenn es als ein Wert und ein bestimmtes Sein, ein erwünschter und bestmöglicher Zustand betrachtet ist; ein Zustand den ein Individuum anstrebt, seine Umwelt dabei ständig weiterentwickelnd. Es ist eine unerlässliche Bedingung umso mehr, als die Schaffenskategorien von der heutigen gesellschaftlichen Wirklichkeit verharmlost und auf die Fähigkeit, sich mit Problemen zurechtzukommen, reduziert werden.

Künstlerisches Schaffen ist in Wertekategorien wahrgenommen, obwohl die Bewertung in der Regel eher mit der Sittlichkeit und deren Erforschung, als mit dem Schaffen assoziiert ist. Neueste Untersuchungen zeigen, dass die oft unterschätzte Bewertung von größter Bedeutung ist, damit künstlerische Ergebnisse erreicht werden könnten.

Heutzutage wird die Meinung vertreten, dass die schöpferische Tätigkeit der Menschen von deren spezifischen Persönlichkeitseigenschaften abhängt. Eine künstlerische Einstellung gehört zu Faktoren, welche die Änderung des Erkenntnisystems determinieren und dann zum Auftreten von spezifischen Werten führen. Dank seiner künstlerischen Tätigkeit nimmt der Mensch eine Stellung zu den Werten, er drückt sie aus und verwirklicht. Die Werte moderieren künstlerische Aktivität, deren wichtigste Determinante die Motivation von dem durch die Wertaufwertung bestimmten Sinn ist.

Es ist also sehr wichtig, eine Wechselbeziehung zwischen der künstlerischen Einstellung und den von heutiger Jugend bevorzugten Werten zu suchen, denn diese Beziehungen lassen sich bestimmt in vielen Dimensionen von der menschlichen Tätigkeit aufzeigen.

Die mit der Wechselbeziehung zwischen dem axiologischen System und der künstlerischen Einstellung der Jugendlichen aus Gymnasien und Lyzeen verbun-

dene Problematik ist interessant sowohl im theoretischen wie auch im praktischen Sinne. Hat man die von den Versuchsjugendlichen bemerkbaren und anerkannten Werte diagnostiziert, so sieht man, dass die grundlegenden Voraussetzungen der Sozial- u. Bildungspolitik und der Erziehung entweder erfüllt oder nicht beachtet werden. Kenntnisse, Lebensweisheit, Moral von der jungen Generation sind die deutlichsten Anzeichen dafür, dass die Einwirkung der Schule oder der ganzen Gesellschaft richtig oder unrichtig, erfolgreich oder erfolglos ist.

Das erste Kapitel ist eine theoretische Einführung in das Thema: künstlerisches Schaffen und künstlerische Einstellung, die als eine gewisse Aktivität, eine intellektuelle Offenheit und ein Drang zur Weiterentwicklung und Selbstverwirklichung verstanden werden. Die Verfasserin konzentriert sich u. a. auf die Erkenntnistheorie und auf humanistische Theorien und behandelt die Werte hinsichtlich der Persönlichkeitsstruktur im weiteren Sinne des Wortes.

Zum Gegenstand des zweiten Kapitels werden ausgewählte Meinungen über den Begriff „Werte“. Sich hauptsächlich auf die Sozialwissenschaften stützend bespricht die Verfasserin der Reihe nach: die philosophische Auslegung, soziologische und psychologische Interpretation der Werte und die als pädagogische Kategorien geltenden Werte.

Das dritte Kapitel ist ein Bericht von den polnischen Nachkriegsuntersuchungen über axiologische Präferenzen der Jugend. Berücksichtigt werden hier alle wichtigeren Studien und Publikationen zu diesem Thema und insbesondere die Weiterentwicklung des Wertesystems seit den 60er Jahren bis zum Ende des 20. Jhs.

Nächste Kapitel betreffen methodologische Grundsätze, den Gegenstand, die Ziele und die Ergebnisse der von der Verfasserin durchgeführten Untersuchungen. Im vierten Kapitel beschreibt sie die Variablen, fasst die Forschungshypothesen ab und charakterisiert die Messungsmethoden von den einzelnen Variablen.

Das fünfte Kapitel beinhaltet die Analyse der Ergebnisse von den Untersuchungen über künstlerische Einstellung, Wertordnung und Hierarchisierungsmethoden der Werte von den künstlerisch begabten Jugendlichen.

Das sechste Kapitel ist der quantitativen und qualitativen Analyse der eigenen Untersuchungen von der Verfasserin und den Schlussfolgerungen gewidmet.

Die vorliegende Monografie kann für solche Personen behilflich werden, welche die Informationen über die Mechanismen der von den Jugendlichen gewählten Werte einholen möchten, d.h. für Lehrer, Pädagogen, Betreuer und die sich um talentierte Schüler kümmernden Personen.





Cena 12 zł  
(+ VAT)

ISSN 0208-6336  
ISBN 978-83-226-2002-1